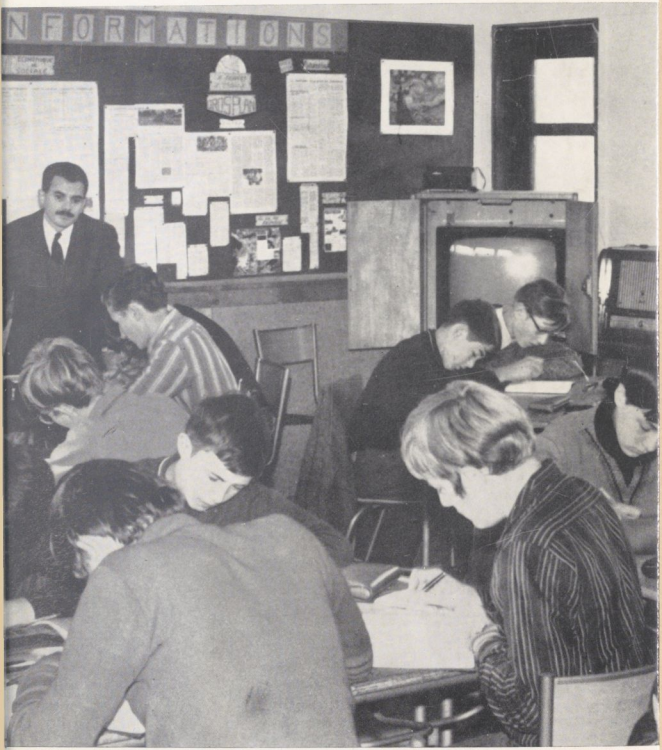
Bernard Eliade

L'Ecole ouverte



livre-action pour une éducation populaire et permanente

Seuil

QL

L'ÉCOLE OUVERTE

3965

8° R
71709

QL - 18 3 1970 - 05056

BERNARD ELIADE

L'ÉCOLE OUVERTE

TÉMOIGNAGES ET PROPOSITIONS
POUR AIDER A LA MISE EN PLACE
D'UNE ÉDUCATION PERMANENTE ET POPULAIRE

ÉDITIONS DU SEUIL
*27, rue Jacob, Paris VI*e

POUR LE LECTEUR

Ce que vous venez d'ouvrir n'est pas un Livre-Objet : c'est un *Livre-Action*.
C'est d'abord le *compte rendu de tentatives* effectivement menées par un groupe Professeur-Élèves qui en a préparé, exécuté et commenté le détail en partant des besoins réellement exprimés par les intéressés eux-mêmes.
Mais, pour répondre efficacement aux exigences du monde contemporain, il faut admettre que l'ère du travail solitaire et clandestin est révolue. C'est pourquoi je vous présente également des *Propositions d'action*, afin de vous inviter à construire avec nous ce que nous appelons — parce qu'elle est, aussi, l'affaire de tout le monde — l'ÉCOLE OUVERTE.

B. E.

En couverture :
page 1 : photo Mégard, Saint-Amour
page 4 : J.C. Delmas (Les Dépêches), Dijon

© *Éditions du Seuil, 1970.*

« J'ai toujours pensé que le monde moderne péchait contre l'esprit de Jeunesse et que ce crime le ferait mourir. »

Georges BERNANOS

Certes, j'ai pensé et écrit ce livre. Mais je dois beaucoup aux apports de :
ma femme qui, avec patience et clairvoyance, a accepté d'en discuter avec moi, et a contribué à sa réalisation pratique;
mes collègues, isolés ou militants de l'École Freinet ou des Cahiers pédagogiques, qui poursuivent dans l'indifférence souvent, dans l'hostilité parfois, des travaux utiles, obstinés et désintéressés avec un courage qui commande la sympathie et le respect;
mes élèves qui, en participant à la préparation, la mise en place, la critique des travaux ici décrits, y ont apporté la flamme de leur jeunesse.
A tous je demande d'accepter mes remerciements.

B. E.

Point 1

Certaines constatations

L'itinéraire que nous avons choisi s'est tracé de lui-même, s'infléchissant et s'imposant à partir de certaines constatations qu'ensemble ou séparément nous avons pu faire. C'est donc du réel que nous sommes partis et sur le réel que nous nous sommes appuyés et appuierons encore notre action future.

Parmi ces *constatations*, certaines sont *négatives* : nous nous en servirons pour *déceler les difficultés* et *cerner les problèmes*; d'autres sont *positives*, et nous les utiliserons comme *tremplin*. Les premières sont plus nombreuses que les secondes, ce qui explique non seulement notre propre contestation mais aussi celle qui s'est élevée en tous points du monde ces temps derniers.

Enfin, nous ne nous bornons pas à changer pour le simple plaisir de changer et — comme cela se fait beaucoup un peu partout — donner un autre nom à la même chose. Pour nous :

CONTESTER = CONSTATER pour CONSTRUIRE

et c'est pourquoi nous proposons une PÉDAGOGIE CONSTRUCTIVE.

Constatations négatives

Chez nos élèves

Pris individuellement, ces jeunes apprentis de 15 à 18 ans, qui sont pourtant à l'âge des enthousiasmes, présentent un certain nombre de traits négatifs :

— *une passivité* étonnante devant le règlement, les habitudes scolaires, les événements contemporains, la discipline, les ordres reçus, les cours imposés — que l'on trouve ennuyeux mais que l'on subit sans réaction. Cette passivité est liée d'ailleurs à...

— *un manque* presque total d'*esprit d'initiative* dans la plupart des activités scolaires, ou même des activités de la vie tout court;

— *un dégoût* plus ou moins marqué *pour tout effort intellectuel* (ou, parfois même, physique — alors qu'on est à « l'âge du sport ») qui est lié à cette *perte de la faculté d'émerveillement* qui fut la nôtre, liée elle-même à la faculté d'étonnement qui est le propre non seulement de l'enfant mais encore de l'adolescent ou de l'adulte resté psychologiquement jeune, donc disposé à accueillir toute connaissance nouvelle;

— *un fréquent manque d'enthousiasme*, même quand les activités proposées servent directement leurs intérêts propres ou pourraient apporter une amélioration de leurs conditions de travail ou de vie à l'intérieur de l'établissement;

— *un conformisme*, certes calqué sur celui des adultes mais qui, à l'âge de la nouveauté, leur fait accepter la routine et redouter le changement; certains sont affolés à l'idée de modifier leurs habitudes (un cas extrême : un de mes élèves a fondu en larmes à l'évocation d'une prise en charge de sa notation par lui-même);

— *un mépris* ou *un refus du monde des adultes* qui peut se traduire soit par une acceptation résignée de leur autorité et des moules qu'ils imposent à la vie privée et sociale, à la personnalité et aux caractères des jeunes; soit par une révolte centrée sur des objectifs mesquins et égoïstes (la nourriture, certains privilèges d' « anciens » sur des « bizuths », etc.), cette révolte n'ayant rien à voir avec celle — la vraie — qui pousse dans les cœurs écorchés par l'injustice et nourris d'une indignation d'autant plus généreuse qu'elle se sait désabusée, inutile dans un monde qui la refuse systématiquement;

— *une soumission suspecte* à l'ordre imposé par les personnes et les règlements, symbolisée par la phrase irritante et imbécile : « Ne cherchons pas à savoir. » Cette soumission n'exclut ni les ragots ni les critiques plus ou moins justifiées. Car si nos élèves ont...

— *peu d'esprit critique*, c'est-à-dire celui qui sait distinguer le pour et le contre en toute honnêteté, ils ont l'esprit de critique, qui se nourrit de rancune et de parti pris;

— *un refus des responsabilités*, qui va de la simple dérobade à la défense hargneuse du « droit » au sommeil moral et intellectuel. Enfin...

— *une grande difficulté à soutenir un effort prolongé d'attention.*

En tant que groupe, ils constituent la classe. Mais qu'est-ce qu'une classe, en général, sinon un amas hétérogène de tempéraments, de caractères, de personnalités dont certaines affleurent et influent sur l'attitude du groupe tout entier, en bien ou en mal.

A ces « bons », à ces « mauvais » (classés selon quels critères discutables, d'ailleurs!), à ces lents, ces rapides, ces pseudo-intellectuels, ces prétendus manuels, ces prédestinés à la littérature ou aux mathématiques, à ces fils de paysans, d'ouvriers ou d'ingénieurs traités comme s'ils avaient tous le même milieu familial, on va imposer des horaires, des conditions de travail et de vie collective, des rythmes différents. Que connaît-on de celui-ci? Que sait-on de la famille de celui-là? Nous a-t-on prévenu qu'un tel s'endort en classe parce qu'il se lève le matin à 5 heures pour quitter la ferme familiale, et n'y rentre qu'à 20 heures? Nous a-t-on dit que tel autre a perdu son père, que sa mère s'est remariée avec « un type » que l'on ne veut pas voir; que dans la famille de ceux-là il y a des tares héréditaires, que si l'un boit un verre d'alcool de trop il mourra, et que tel autre ingurgite sa dose quotidienne de rhum sans qu'il y paraisse rien, du moins pour le moment? Sait-on que la punition collective, infligée dans un moment de colère donc de faiblesse, est pour l'un promesse de revanche et pour l'autre source de découragement capable de provoquer non seulement des troubles dans le travail scolaire mais aussi dans l'équilibre psychologique, physique ou affectif? Nous avons en face de nous des *individualités* mal connues, qui tantôt se comporteront en tant qu'individus tantôt en tant que groupe et qui, selon l'un ou l'autre cas, n'agiront et ne sentiront pas de la même façon. Et nous, mal informés (ne pouvant ou ne voulant l'être),

nous affrontons des étrangers dont le manque — quasi permanent — de contact humain avec nous fera tour à tour, selon les uns et les autres, des alliés ou des adversaires, mais de toute façon des êtres liés ou déliés par des rapports confus, fragiles, artificiels. Selon les circonstances, cette masse que, du haut de sa chaire, le professeur, le surveillant, croient amorphe, soumise, sans vie propre, se morcellera ou se regroupera selon des critères psycho-sociaux, familiaux, sentimentaux, et, de toute façon, fera bloc contre « le prof » — représentant de l'Autorité — parce qu'il est l'ennemi et qu'il n'y a que deux solutions : le « fayoter » et se commettre; le rejeter sans même chercher à savoir qui il est exactement.

Les rapports de la classe et du maître sont donc non seulement délicats et fluctuants mais s'établissent sur des bases fausses; les uns sortiront de la masse du groupe, d'autres s'y cacheront pour éviter la prise de position, la responsabilité d'une opinion, et l'adulte solitaire se heurtera à un sourire ou à un mutisme unanimes et en tout cas impénétrables. Il ne faut pas se dissimuler que les enfants, et plus encore les adolescents, ne nous révèlent d'eux-mêmes — à nous, enseignants, au cours d'une classe — que ce qu'ils veulent bien en montrer. Seul un courant de franchise et de sympathie né d'un effort commun — comme nous avons tenté de le faire, et l'expliquerons plus loin — peut combler en partie ce fossé qui se creuse non seulement entre deux âges, entre deux types de conception et de vision de la vie, mais aussi entre deux groupes qui se fabriquent — en eux-mêmes — les uns contre les autres, leurs barricades. Et même dans notre cas, récemment encore, il y a parfois décharge d'agressivité. Mais dans l'atmosphère que nous avons voulu instaurer d'un commun accord, on s'explique « entre hommes », on mesure les griefs, et l'agressivité peut devenir alors bénéfique; c'est d'ailleurs une des vertus de la méthode non-directive que de mettre en évidence et permettre de libérer les tensions, qui ne peuvent pas ne pas exister chaque fois que deux individualités, deux groupes se rencontrent.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que l'impossibilité de communiquer aille jusqu'au...

Faux contact

Il peut s'instaurer entre le professeur et ses élèves pendant une semaine, un mois et — le plus souvent hélas! — pendant une année entière. Il est dû parfois à une incompatibilité foncière entre le caractère des enfants et celui de l'adulte, une attitude bornée chez les premiers, une incapacité à les comprendre (à moins que ce ne soit un refus) chez le second. Mais il peut tenir — et c'est le cas le plus courant et le plus difficile à résoudre — au *langage* : au cours d'un monologue stérile, le maître et ses élèves se font face sans se comprendre, sans — comme on dit — « être branchés sur la même longueur d'ondes ». Parce que leurs constructions mentales sont différentes, ils se parlent une langue étrangère mais ne le savent pas. Même avec la meilleure volonté du monde, le cours d'un licencié « passera » moins bien que celui d'un instituteur, simplement parce qu'il s'adressera à des élèves dont la formation d'esprit ne correspond pas au niveau qui lui paraît — à lui — élémentaire. Des élèves m'ont cité tel cas, puis un autre, où l'incommunicabilité tenait à l'incapacité du professeur à exprimer en phrases claires des concepts précis. Les élèves lui demandaient de leur expliquer de nouveau; ce qu'il faisait, trouvant évidente en d'autres termes la démonstration mathématique qu'il ne parvenait pas à faire comprendre. Il va de soi qu'au C.E.T. par exemple, un instituteur devenu professeur risque d'être mieux compris des élèves qu'un futur agrégé. En ne veillant pas suffisamment à donner aux enfants des éducateurs capables de comprendre et de se mettre au niveau de leurs structures mentales — donc en employant à tort et à travers les compétences — on multiplie les « faux contacts », qui font perdre non seulement l'année pendant laquelle ils se prolongent mais le temps qu'il faudra pour effacer les informations mal comprises et en acquérir de nouvelles, plus saines. Si les rapports maître-élèves sont pauvres, jamais les derniers ne pourront dire au premier qu'ils ne le comprennent pas, jamais ils n'oseront lui demander des explications.

Une meilleure formation psycho-pédagogique, une meilleure connaissance des rapports de groupe, une ambiance plus ouverte au sein d'un cours, donc des échanges plus libres et plus fréquents,

le souci chez le maître de parler un langage adapté aux élèves (ni trop secret ni trop bêtifiant), tout cela peut rompre le « faux contact », phénomène mal connu, peu étudié et pourtant très fréquent, dont on n'a pas encore mesuré sérieusement les conséquences graves, et auquel le souci de dialogue développé récemment peut porter remède. Mais, précisément, dans ce groupe où la communication est évidemment primordiale, qui est...

Le maître ?

S'il ne prend pas la précaution de s'analyser honnêtement, donc sans indulgence, par des prises de conscience fréquentes et approfondies de sa personnalité, de sa situation en tant qu'enseignant mais aussi en tant qu'homme, il risque d'être très rapidement gangrené par la *routine*. Ni ses cours (préparés une fois pour toutes), ni ses méthodes (périmées parce que jamais remises en question par lui-même), ni son ignorance (parfois « encyclopédique »!) des mécanismes du monde contemporain, des bases de la culture intellectuelle, de la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent, du groupe, ne lui permettent de remplir ce rôle d'animateur, de catalyseur, qui devrait être le sien. Dans notre profession, *on vieillit vite* : parce que c'est une usure perpétuelle des nerfs, que ne viennent pas compenser des vacances que tout un chacun — dans la tranquille injustice de l'ignorance — trouve trop longues et trop fréquentes. A cette usure physique et neuro-physiologique s'ajoute bien sûr l'usure intellectuelle. On prend des habitudes, on refuse vite la confrontation avec soi, avec les autres, on refuse la contestation, et l'on finit par oublier qu'un enseignant (on devrait dire : un éducateur) se doit d'être un homme foncièrement honnête avec lui-même, ouvert au dialogue, capable de changement, donc se renouvelant et se remettant sans cesse en question, s'acceptant tel qu'il est mais avec le profond désir d'élargir le champ de son intelligence, de sa personnalité et de ses connaissances. Or, dans ce monde où l'information — si exigeante et si mensongère parfois — règne en souveraine, combien d'entre nous ne sont-ils pas véritablement *incultes*, ignorant tout de ce qui n'est pas « leur branche »?

Nous avons des excuses, certes, et non des moindres. Manque de temps — que rognent les préparations de cours et surtout des monceaux de « rédactions », de « devoirs » à corriger par centaines, qui apportent peu aux élèves mais ruinent la patience et les nerfs du correcteur. Manque de temps aussi quand — faute d'animateurs — nous aidons au fonctionnement du foyer socio-éducatif. Manque de temps encore, quand il s'agit de « suivre » l'actualité (nécessité absolue en un temps où les élèves « savent » avant nous). Manque d'argent, quand nous devons réunir à nos frais toute la documentation qui fera la matière de nos cours, quand nous devons nous passer de tel ou tel stage pourtant indispensable mais trop onéreux, quand notre culture générale doit se contenter des prix « de poche », alors qu'un professeur de Lettres en C.E.T. devrait être abonné personnellement à plusieurs journaux, lire des revues, des ouvrages de psychologie et de pédagogie, d'économie et de géographie humaine ou de sociologie — même si nous ne poussons pas nos connaissances au niveau de la licence ou du doctorat. Car il est impensable que tout enseignant ne perçoive pas une allocation pour sa documentation — surtout pour ceux que l'éloignement des Centres régionaux de Documentation pédagogique tient à l'écart des matériaux utiles. Reste à se rabattre sur le manuel, à ânonner du haut de la chaire, donc à faire le magister justement abhorré!...

Ces encouragements — ou plutôt ces découragements! — peuvent expliquer une certaine *paresse intellectuelle* qui sclérose nos mentalités. La paresse professionnelle, quoi qu'on en dise, est beaucoup plus rare : sinon, comment ferait l'Éducation nationale qui, certains jours de rentrée, dans certains établissements, ne fonctionne que par la bonne volonté des personnels et non par la vertu de l'administration qui « oublie » de pourvoir tel poste, de nommer ou de payer tel professeur en temps voulu, et décide du recrutement de certains élèves bien après le début des classes, à moins qu'elle ne les laisse à la rue!...

Les rapports avec les élèves, enfin, sont trop souvent déterminés par un *autoritarisme* qui, trop fréquemment encore, relève de la paresse bien connue de l'esprit de caserne : « Je ne veux pas le savoir »,

« Ne discutez pas », et qui, empêchant toute contestation, épargne le moindre effort intelligent à celui qui ordonne comme à celui qui obéit. Qu'il soit *teinté d'impérialisme* bête et méchant ou de *paternalisme* sirupeux, cet autoritarisme brise de toute façon l'initiative des élèves en leur refusant de se révéler à eux-mêmes par des actes personnels et responsables. C'est ainsi que l'on peut tout autant être coupable d'interdire que de laisser faire; les deux extrêmes pouvant d'ailleurs se toucher puisque certains professeurs intransigeants en avril 1968 se sont en mai aplatis devant leurs élèves d'une façon assez répugnante.

Bien sûr, il faut nuancer, et je ne veux pas laisser à nos trop nombreux et malveillants adversaires la joie de croire que chaque enseignant est affligé de tous les maux que j'ai cités. Ces maux, d'ailleurs, sont le lot de tout le monde, et notre mérite est au moins de les reconnaître sans indulgence et sans démagogie. J'ai seulement voulu insister sur les points qui font que — au sein d'un groupe qui devrait être le foyer d'échanges détendus et fructueux — des tensions peuvent s'éveiller et prendre les dimensions du conflit. Cependant, les élèves d'une part, le maître d'autre part, subissent bon nombre d'influences qui, hors des interférences qui lient leurs personnalités, jouent un rôle extrêmement important dans leur difficulté à établir des rapports constructifs.

En voici quelques-unes encore. Et d'abord :

La salle de classe

Elle aussi aide à developper chez nos élèves les tares dont nous avons parlé. Excepté quelques locaux-pilotes savamment distribués sur le territoire, et que l'on réserve aux visites touristiques des pédagogues étrangers, on trouve le plus souvent trois types de classes :

— *la vieille salle*, d'école communale ou de lycée, haute, sombre, aux fenêtres à barreaux ou grillagées, dont les odeurs javellisées et encaustiquées apportent cependant le charme d'une patine un peu nostalgique;

— *le préfabriqué*, assemblage souvent branlant de panneaux gondolés, sur lesquels la peinture a peine à s'accrocher, et qui livre au regard public les raccords, les pièces, toute la misère de sa condition de bouche-trou itinérant. Car, en général, ce sont là des locaux d'occasion que les établissements se repassent en attendant les constructions « en dur ». Surchauffées l'été, glaciales l'hiver, ces salles sont dites « provisoires »;

— *la belle salle neuve* enfin, claire, plus gaie que ses consœurs, mais à qui le manque de crédits n'a octroyé que le mobilier strictement nécessaire, et dont les parois de métal ou de béton acceptent mal les documents et les dessins d'élèves qui pourraient apporter au décor une note un peu plus personnelle.

Il y a bien sûr des variantes, mais l'enrichissement d'une classe ne peut être le fait, dans la plupart des cas, que des demandes obstinément réitérées du maître, à qui on donne satisfaction d'une façon telle, parfois, qu'on pourrait croire qu'il demande tout cela pour lui seul et non pour les élèves.

Le plus souvent, le mobilier — restreint — est disposé de façon traditionnelle : estrade, bureau et fauteuil du professeur sur fond de tableau noir (ou vert, peu importe : la sujétion est la même) font face à des bancs d'élèves sagement disposés en rangs d'oignons. Et tout autour : des murs qui ne vivent pas, sinon par quelque affiche de la S.N.C.F. ou l'obligatoire emploi du temps. Voilà donc l'image courante d'une salle de classe, qui se fait complice des rapports de maître à subordonnés, de berger à moutons, et dans laquelle la fantaisie et l'imagination ne sont pas près de prendre le pouvoir!...

Précieux auxiliaires que ces meubles, ces murs, cette matière morte, ce moule dans lequel nous coulons, se coulent d'elles-mêmes des générations de ratés, de demeurés, de lâches ou de paresseux, de larbins prêts à toutes les bassesses et à toutes les obéissances. Ainsi se trouve rassuré et renforcé l'Ordre, qui règne en nos cœurs et en nos institutions.

C'est du moins ce que nous avons cru longtemps : la noble semence tombait sur les têtes studieusement — et hypocritement — penchées sur les cahiers, les lignes à faire et à refaire et, si inféconde fût-elle,

qui aurait pu imaginer que nous récolterions bien autre chose que ce que nous croyions semer? Heureusement, l'amère et belle fleur de la révolte pousse en tous les terrains!... Aussi, sur cette lancée, devons-nous briser cette disposition assujettissante, stérilisante, soporifique, inhibitrice, qui ne peut que donner mauvaise conscience au tout puissant (qu'il croit) maître gendarme, incontesté et subi jusqu'alors, qui contribue à endormir et à paralyser les personnalités, à châtrer les caractères, qui favorise sa propre paresse et celle des autres en supprimant toute contestation et toute initiative. Il faut faire éclater les murs de cet espace clos, fermé à la Vie, et l'ouvrir sur le monde extérieur; il faut en faire un moyen d'approche des réalités de ce monde en y laissant entrer l'information, la contestation, la Vie.

Mais, quand la sonnerie retentit, quand elle libère les prisonniers, que trouvent-ils?

... L'établissement scolaire

C'est, trop souvent encore, un ensemble de constructions hétéroclites ou bâties sur le moule de la préfabrication et servant indifféremment de salles de classe, d'atelier, de foyer, de cinéma... Insonorisation absente (et dans un atelier de chaudronnerie, c'est grave!); isolation thermique insuffisante (on ferme certaines classes faute de pouvoir les chauffer convenablement; le soleil tape dur, parfois, sur les nuques ou dans les yeux des élèves, à travers les baies privées de rideaux); manque d'air (classes surchargées en effectifs, dont les systèmes d'aération ne permettent pas une oxygénation suffisante); exiguïté des locaux, qui interdit une disposition plus libre des tables d'élèves, l'aménagement de coins de travaux pratiques ou de surfaces d'exposition, la mise à disposition immédiate de la documentation; salles en trop petit nombre, utilisées selon les besoins pour les cours ou les études — qui exigent une pédagogie différente.

Tous ces bâtiments, provisoires ou reconvertis à des destinations

imprévues, trop anciens, ou trop petits et peu fonctionnels, n'ont que très peu de cohésion entre eux; dispersés sur de vastes étendues boueuses, ou agglomérés comme s'ils devaient tous avoir la même destination, ils ne peuvent répondre à la fonction multiple de l'établissement scolaire : éducation, détente, apprentissage de la vie professionnelle, familiale, sociale, communautaire, etc. Trop souvent manquent les laboratoires, les salles de lecture et de documentation, de foyer et de jeux; tout ce qui favoriserait l'information et l'initiative individuelles ou collectives des élèves, soit pour leur enrichissement personnel, soit pour la préparation d'enquêtes, de cours ou d'exposés. (Nous verrons que nous sommes en passe de réaliser, au moins en partie, cet objectif, même dans des locaux peu adaptés.)

Outre le manque de foyer, les élèves n'ont pas non plus la possibilité de se détendre dans les cours dites « de récréation ». En effet, leur exiguïté et la surcharge des effectifs, auxquelles s'ajoute la peur des accidents, limitent leurs possibilités de défoulement. Dans un établissement, par exemple, les élèves se sont vus réduire la récréation de 5 minutes parce que plusieurs s'étaient blessés en un court laps de temps. Il faudra bien, cependant, que leur énergie se libère d'une façon ou d'une autre!... Dans un autre, des enfants de 6 à 14 ans (deux cents à la fois dans une cour trop petite) ne pouvaient ni courir ni se livrer à des jeux « trop mobiles » (gendarme et voleur, épervier, chat perché, etc.), de peur de se blesser, car petits et grands étaient forcément mélangés, faute d'espace. Ils ne pouvaient, non plus, jouer au ballon ou aux billes, de peur de briser les immenses baies vitrées; ni crier sous le préau, ni parler dans les couloirs et au réfectoire, à cause de la sonorité des locaux; ni traîner les pieds dans les escaliers parce que ceux-ci, privés de contre-marches, permettaient ainsi de précipiter sur la tête de ceux qui suivaient la poussière ou la boue d'une cour pas encore goudronnée. Quand j'aurai dit que cet immeuble neuf, qui avait coûté 450 millions anciens, se lézardait, au bout d'un an et demi seulement (ainsi que l'indiquaient les « témoins » placés dans les murs) parce qu'il avait été construit sur une ancienne fondrière — sur laquelle on avait préféré bâtir une école plutôt qu'une caserne de pompiers —, je n'omettrai pas de signaler

que le directeur n'avait pas de secrétaire, bien qu'étant chargé à la fois de classes primaires et d'un C.E.G.; je me permettrai même de souligner que des élèves de C.M.1 et C.M.2 ont eu, pendant deux ans, un remplaçant qui n'a vu son inspecteur que le jour du Certificat d'Aptitude Pédagogique. Naturellement, pour les deux établissements cités (l'un en province, l'autre dans la banlieue parisienne), pas de salle de gymnastique ni de vestiaires. Mais le cas est si fréquent...

Ainsi donc, sans lieu de détente, sans temps de liberté suffisant, sous la surveillance constante des adultes (car le règlement interdit à ceux-ci de laisser des élèves sans surveillance dans un local — mais, ailleurs, d'autres textes encouragent l'autodiscipline!), sans moyens de libérer leur énergie, menant une vie cloîtrée, terne et appauvrissante, les jeunes explosent ou se ratatinent : et il se trouvera encore des gens pour s'en étonner!

Que dire, enfin, de l'*internat* qui, qu'on le veuille ou non, est chargé d'offrir aux élèves une contrepartie de la vie sociale et familiale. Bien sûr, certains préfèrent le premier à la seconde, tant ils y souffrent ou s'y sentent étrangers. Mais beaucoup aussi, faute d'établissements en nombre suffisant pour qu'il s'en trouve un assez proche de leur domicile, doivent accepter l'internat. A contrecœur. Car, trop souvent encore, « l'internat, c'est l'internement » — comme on a pu le souligner fort justement. Les locaux, d'abord : lits militairement entassés, compressés ou empilés; réfectoires exigus, exigeant plusieurs services ultra-rapides, qui provoquent troubles gastriques et après-midi somnolents. Les pôles de l'internat? la salle d'étude, le dortoir : au silence pesant et cependant fragile, à la discipline à l'emporte-pièce parce qu'on n'a pas le temps, pas la place, pas le courage (ni les élèves ni les surveillants) de chercher mieux. Et le plein air? La récréation en boîte, déjà citée; la promenade, temple ambulant de la paresse de la tête et des jambes! Les loisirs? La salle d'étude (faute de foyer) « libre », ce qui veut dire que, dans le plus démocratique des cas, élèves et surveillants « taperont une belote » ou regarderont le dernier match à la télé. Les plus acharnés « bûcheront » leurs cours, les solitaires « bouquineront un polar » ou des *Satanik* et autres *Akim* et *Commando*. Mais, dans tout cela, où se détendre

librement et intelligemment sans avoir à tout instant un adulte inquisiteur sur le dos? Dans ce vase clos où l'élève est, sans plaisir, logé, nourri, blanchi, instruit; où la Vie s'arrête à la porte (« Entrée interdite à toute personne étrangère à l'établissement »); où le règlement et ses gardiens interdisent toute lecture, toute information venue de l'extérieur; où tout est fait pour empêcher la contamination — comment l'enfant ou l'adolescent sauront-ils trouver par eux-mêmes les matériaux de leur culture, la nourriture de leur épanouissement, les moyens de prendre réellement des initiatives et des responsabilités, de se sentir, de se savoir des éléments importants d'une société à laquelle ils devront consciemment, efficacement participer? Bien sûr, me dira-t-on : « Nul n'est indispensable », et que peut faire un individu parmi des millions et des millions? Mais nous ne sommes pas à l'école pour fabriquer les rouages interchangeables d'un gigantesque mécanisme, nous y sommes pour aider à se construire des hommes dont chacun est non seulement indispensable mais irremplaçable.

L'établissement scolaire ne peut plus, ne doit plus être cette pourrissoire de caractères et de personnalités; il doit, au contraire, être un foyer d'enrichissement et d'épanouissement pour les jeunes, un moyen permanent de répondre à leurs préoccupations, de les préparer à leur vie d'homme et de citoyen, cette vie complexe et souvent impitoyable qui sera la leur dès la sortie de l'école. Pour cela, il faut que cette dernière réalise l'indispensable harmonie entre le travail et les loisirs, au sein d'une communauté véritablement éducative et active (les deux termes étant liés indissolublement), qui construise l'Homme au lieu de le laisser s'ébouler, classe par classe, année par année, jusqu'à ce qu'il s'aille confondre avec ces moutons qui s'en vont bêlant sur les autoroutes du week-end, dans les trains et les autocars des vacances préfabriquées, et jusque dans les isoloirs des bureaux de vote...

Et, pendant ce temps-là, au-dessus de la tête des maîtres et des élèves; par-delà les murs de la classe et de l'établissement; dans les fibres de tous — choses et gens — plane l'ombre incertaine et cependant toute-puissante du...

Règlement

... qu'incarnent les légions soigneusement hiérarchisées de l'ADMINISTRATION, cette maladie des peuples civilisés à laquelle personne n'échappe : ni les États, ni les partis, ni les syndicats, ni même les Amicales de collectionneurs, d'amateurs ou d'anciens de l'on ne sait plus trop quoi. Cet être multiforme, omniprésent et pratiquement invisible, qui a la vue basse, des oreilles innombrables et ne s'exprime que par bouche ou paperasse interposées, est une immense abstraction dont la force réside précisément en son inconsistance : elle est à la fois partout quand on ne l'attend pas, et nulle part quand on en a besoin; car si les pions — c'est-à-dire les fonctionnaires, du haut en bas de l'échelle — se déplacent ou disparaissent, les écrits eux, les sacro-saints Textes (nos Tables de la Loi), restent et, se contredisant, se compliquant ou s'éliminant les uns les autres, nous serrent irrémédiablement à la gorge. Là aussi, tout est encore trop centré sur les rapports de supérieurs à subordonnés, les premiers n'omettant pas de rappeler aux seconds qu'ils sont là pour le seul « intérêt des enfants » mais oubliant cependant que c'est bien à quelqu'un que revient la responsabilité des carences et des désordres, ces réalités mal connues du grand public mais solidement ancrées dans les faits.

On a récemment parlé d'autogestion, d'autodiscipline, de libre participation des intéressés à la vie des établissements, on a même prévu la mise en place de représentants nouveaux au sein de l'école; mais encore faudrait-il que l'incommensurable fouillis de textes qui nous empêche d'agir de façon effective et constructive soit trié, assaini, clarifié, et que nous sachions où aller. Si l'on veut, par exemple, laisser seuls dans une classe des élèves préparant un journal scolaire, un exposé ou un montage, on entre dans le jeu subtil des circulaires et des arrêtés, des lois et des décrets, des recommandations et des dissuasions qui, tendant à s'annuler réciproquement, font en sorte que si l'assurance dégage notre responsabilité civile, il y a toujours risque administratif, et ce dernier semble paralyser bien des initiatives — à tous les échelons — qui auraient pu faire avancer les problèmes de façon décisive.

C'est ainsi que l'on étouffe les audaces nécessaires, les innovations

indispensables, et que l'application stricte d'un règlement archaïque — adapté sans doute au Premier Empire ou à l'école du XIX[e] siècle, mais non à notre monde en accélération constante — incite à la paresse, à l'acceptation, au découragement ou à la stagnation. Même si on a du matériel, même si on bénéficie d'un esprit favorable tant chez les collègues que chez le chef d'établissement ou l'inspecteur (c'est mon cas, mais il n'est certainement pas général), même si nous pouvons concevoir notre enseignement et guider nos élèves librement, le Texte est là. Ou plutôt, il n'est pas là : il reste tapi dans l'ombre jusqu'à la faute, jusqu'à l'erreur d'appréciation, les « limites à ne pas dépasser ». Alors il surgit, il sabre, il cherche des « responsables », étant entendu qu'un responsable n'est pas un individu qui prend ses responsabilités mais celui à qui on fera payer les pots cassés! Car ici l'hypocrisie, l'obscurantisme et — justement — l'irresponsabilité, règnent en maîtres. On en a l'exemple pour les foyers socio-éducatifs, au sein desquels la libre initiative doit être laissée aux élèves alors que le règlement et la discipline y sont les mêmes que dans le reste de l'établissement. Il suffit d'une contradiction comme celle-là pour faire avorter toute tentative intelligente. Certes, des lycées ou des collèges plus dégagés des Textes peuvent favoriser la prise de responsabilités plus larges sans que l'administration les en empêche. Mais au jour des « ennuis », que se passera-t-il?...

Cependant, il serait oiseux de s'acharner sur les Textes et l'Administration qui ne sont, comme je l'ai dit, que des abstractions. De même que « la liberté de la presse ne s'use que quand on ne s'en sert pas » — comme dit un journal satirique paraissant le mercredi — de même la liberté tout court, de pensée, de parole et d'action, ne se prend que si on le veut bien. En fin de compte, c'est parce que tout le monde trouve plus facile d'obéir sans réfléchir que nous sommes incapables d'entamer les changements indispensables qui s'imposent dans les esprits, les structures, les règlements, les habitudes, le contenu des enseignements et les méthodes. L' « intérêt des élèves » n'est pas dans l'immobilisme, dans l'enracinement et la consécration de systèmes qui ont fait la preuve de leur incapacité; il est dans une audace qui, réfléchie, prudente mais résolue, doit

animer tout éducateur digne de ce nom. Mais c'est parce que trop souvent l'éducateur disparaît devant le fonctionnaire que nous en sommes là aujourd'hui...

Battant les murs clos du monastère, la Vie est là : libre, exubérante, abominablement pernicieuse pour les jeunes âmes, frêles et innocentes, en cage dans l'école. Car cette dernière est telle, aujourd'hui encore, que l'on peut dire qu'au pied de ses murs s'arrête...

Le monde extérieur

Et c'est pourtant la Vie, chatoyante et dangereuse, siège de tentations et de sollicitations de toutes sortes, auxquelles les jeunes pourraient si facilement succomber !

Il y succombent de toute façon. Car ils n'ont pas fait vœu de claustration à perpétuité, et il est aberrant qu'on puisse un seul instant penser qu'ils échapperont aux influences, bonnes ou mauvaises, de l'extérieur. C'est le penser pourtant que d'instaurer des tabous proprement scolaires, camouflés sous le vocable de « neutralité », et portant sur la sexualité ou la politique, pour ne citer que deux exemples importants.

Or, la *toute-puissance de l'information* est là (presse, radio, publicité, télévision, cinéma) qui pénètre les individus par tous leurs pores, le plus souvent à leur insu, sans qu'aucun y puisse échapper. Nous-mêmes, adultes soi-disant conscients, libres et responsables (puisque, paraît-il, ce sont là nos parures les plus nobles!), hurlons avec les loups, meuglons avec les veaux, pleurnichons ou nous indignons selon les caprices d'une information dont nous acceptons — criminellement — les omissions, les mensonges, les outrances, les pressions, les menaces et les flatteries. Je ricane — et pourquoi les jeunes n'en feraient-ils pas autant ? — quand je vois des adultes se repaître d'un menu invariablement basé sur le tiercé, les amours princières, les chagrins idolâtres, pimenté de musique en « tubes » et assaisonné d'inaugurations, de réceptions et de discours où le vide le dispute au mensonge, et la bêtise à la démagogie. Les millions d'adultes qui,

de par le monde, acceptent tous les matraquages — ceux de leur police comme ceux de leur publicité, de leur presse, de leur radio ou de leur télévision — n'ont, après tout, que l'information qu'ils méritent. Mais comprenons tout de même que les jeunes puissent refuser — ne serait-ce que par les cheveux longs — une société qui, sans leur demander leur avis, a accepté l'obéissance à la propagande et à la bombe! Et ne nous étonnons pas qu'ils veuillent faire entendre leur voix lors même que la nôtre chevrote interminablement sur un passé révolu.

Aux appels de ce monde, les élèves céderont encore car, sortis de l'école, ils n'auront rien de plus pressé que de se soumettre à la dictature des « mass media » — qu'ils subissent déjà. Bernés, écrasés, ils pourront alors nous reprocher, à juste titre, de ne pas les avoir prévenus des dangers, et de ne pas les y avoir préparés. Il ne s'agit pas de refuser ce monde : on ne gagne jamais par le refus systématique, à moins qu'on refuse pour construire quelque chose de plus neuf, de plus juste — ce qui ne peut se faire du jour au lendemain; il s'agit (et c'est un énorme travail) de prévenir les jeunes des obstacles et des risques de cette vie dans laquelle nous sommes engagés nous-mêmes à plein. Il s'agit de leur apprendre à lire le journal, regarder la télévision, écouter la radio, démasquer la mauvaise publicité, pour en déceler les inexactitudes et les exagérations, en êtres conscients et responsables. Actuellement, n'importe où et n'importe quand ils subissent — sans trop les comprendre — les moyens modernes d'information : plus l'image est choquante (c'est-à-dire : faisant choc), plus la musique est hystérique, et plus elles sollicitent cette violence interne qui est en chacun de nous. Mais l'Homme — le vrai — n'est pas celui qui est sage et calme *a priori*; c'est celui qui, assumant pleinement ses qualités et ses faiblesses, accepte de se dominer non pour se renier mais pour se construire. Voilà pourquoi nous parlons de « pédagogie constructive ».

Or, cette construction ne peut se faire dans le cercle fermé de l'école; la compétence du professeur — *qui n'est plus le seul détenteur de l'information* — est vite dépassée; il ne peut satisfaire la curiosité de ses élèves (quand elle se manifeste ouvertement), il ne peut répondre

aux questions qu'ils lui posent et qu'ils se posent à eux-mêmes, il ne peut plus travailler seul. Nous verrons plus loin — aux Points 4 et 5 — que l'enseignant doit faire appel à la compétence et aux connaissances de personnes avec lesquelles la collaboration a été jusqu'ici épisodique, sinon inexistante :

— *les élèves d'abord*, qui, grâce à la diversité de leurs goûts, de leurs intérêts, de leur origine socio-familiale ou scolaire, peuvent apporter des informations et des opinions forcément enrichissantes puisque multiples. C'est ce que j'explique à partir du Point 2 quand je parle de l'indispensable collaboration au sein du groupe maître-élèves;

— *les autres membres de l'enseignement :* un professeur de Lettres ne peut ignorer dans quelles conditions travaillent ses élèves à l'atelier, quels sont les problèmes de vocabulaire qui se posent en technologie — ou d'orthographe en dessin industriel. Certains sujets peuvent être abordés à la fois par le professeur de Lettres et par celui de Sciences (hygiène, accidents du travail, etc.);

— *les informateurs :* employeurs, orienteur professionnel, infirmière et assistante sociale, psychologue scolaire, centre de documentation, journaux, livres, revues, etc.;

— *les parents*, que l'on voit si rarement franchir le seuil de la classe — avec autorisation spéciale, bien entendu — et dont on oublie qu'ils devraient être des collaborateurs immédiats au sein de l'équipe éducative Élèves-Parents-Maître. Or, nous l'avons déjà dit : nos élèves sont trop souvent des inconnus parce que nous ignorons quels parents ils ont, quel est leur milieu socio-familial, leur comportement chez eux, l'opinion du père et de la mère. Il ne s'agit pas de dire que les parents se déchargent trop souvent de leurs responsabilités éducatives sur l'école; ni que les enseignants se mêlent de ce qui ne regarde que les parents; il s'agit plutôt d'établir des contacts puis des échanges suivis entre tous les éducateurs.

Or, ces appels du pied vers l'extérieur, nous ne les faisons que très peu : négligence, faute de temps, difficultés matérielles... Et chacun travaille dans son coin à fabriquer isolément le rouage d'une personnalité dont on ne sait si l'ensemble sera finalement cohérent. Assemblé

par d'autres mains que les siennes, par d'autres volontés (qui l'excluent et l'ignorent l'une l'autre), l'enfant est « élevé » — puisque c'est un « élève »! — bancal comme une maison édifiée par des équipes d'ouvriers qui ne se consulteraient jamais. Nous fabriquons des élèves à la Dubout!... Mais là, ce n'est pas drôle du tout.

Ainsi donc nos élèves sont tel ou tel; ils parviennent difficilement à établir avec leur professeur un contact qui se trouve la plupart du temps faussé par des influences diverses, que les premiers tout comme le second subissent sans même s'en rendre compte bien souvent : les facteurs personnels, la famille, la salle de classe, la vie scolaire, l'administration, et un monde en perpétuel changement, de plus en plus rapide, de plus en plus exigeant, qui nécessite une mise à jour permanente des connaissances.

Et nous, face à tout cela, que proposons-nous actuellement?

Un enseignement dangereusement périmé

« Nos modes d'enseignement procèdent d'une conception périmée de l'éducation elle-même... Un effort continu pour imposer la loi de l'adulte à l'enfant! C'est en fonction d'une telle prise de position que l'on définit l'éducation comme la formation de la jeunesse : former, mettre sous la forme, couler dans le même moule. L'enseignement est collectif, il ignore les individualités. Il se donne à la classe comme si les éléments qui la composent étaient identiques et interchangeables; les maîtres parlent, interrogent; les élèves écoutent, répondent, apprennent, récitent.

La vertu cardinale de l'écolier, ce n'est pas l'intelligence, c'est la soumission. »

Enseignement périmé, je ne puis que le constater avec Robert Dottrens, auteur des lignes précédentes. Et cependant, depuis quand existe la pédagogie Freinet? Depuis quand nous a-t-elle mis en garde contre les dangers de l'enseignement traditionnel, dont Robert Bazin souligne le caractère aliénant (*le Monde* du 11 juillet 1968) :

« Nos enfants, à âge égal, et surtout à partir de l'adolescence, ne ressemblent plus guère à ce que nous étions. Tout le reste n'a d'autre

but que de combattre l'*aliénation* très grave dont nos enfants font les frais et contre laquelle ils viennent de ruer avec quelque vigueur. » Et il dénonce les quatre causes fondamentales de cette aliénation :

1. Absence de participation de l'élève aux activités de sa classe et à la politique de son établissement;

2. Absence de participation de l'élève à son orientation : « L'élève est brimé deux fois : par ce qu'on lui impose et par ce qu'on lui refuse. »

3. « Aliénation du maître », dit-il aussi. Combien de fois faudra-t-il répéter — et c'est moi qui le souligne maintenant — à quel point il est important, si l'on veut que le maître aide à se construire de futurs adultes, de le traiter lui-même en adulte, de ne pas le tenir assujetti à une hiérarchie déshumanisante et déshumanisée, à des textes vides de sens à force d'être contradictoires et indéchiffrables, à des programmes trop rigides qui ne tiennent pas compte d'une société en perpétuelle évolution et à laquelle on ne peut préparer véritablement les élèves si on ne leur parle pas de ce qui s'y passe. Oui, Robert Bazin a raison : « La libération de l'élève passe par la libération de l'enseignant. »

4. « Aliénation due au hasard des notes, des classements, des moyennes », qui ne valent que dans un contexte limité (la classe, l'établissement) et qui font qu'on peut être à la fois parmi les premiers d'une classe médiocre et parmi les derniers d'une classe intelligente. Et pourtant, combien de parents n'acceptent-ils pas ce système, quand ils s'affolent de voir leur enfant passer de la première à la seconde place alors que sa moyenne a augmenté? Combien de destins liés à un état d'âme, de santé, à une colique, à un trou de mémoire, et joués en un matin ou un après-midi de juin!

Soumission, aliénation, oui! complétées par le bachotage et le rabâchage, ces deux mamelles d'un enseignement qui nous fabrique des générations de retardés : « Dans nos pays développés, nous enregistrons des retards scolaires de 25 à 35 % à l'école primaire, alors que 80 à 90 % des enfants de chaque génération sont doués d'une intelligence normale » (Robert Dottrens).

Car, qu'est-ce qu'une « scolarité », sinon ces journées ennuyeuses

ou épuisantes (nos élèves du technique ont, par exemple, 40 heures de cours et d'atelier par semaine); cette répétition des mêmes notions par des professeurs différents, selon des explications et en des termes évidemment différents qui sèment la confusion dans les esprits (ce fait a été souligné en juin dernier par certains de mes élèves). Combien d'heures de cours perdues, combien d'esprits évadés de la classe parce que les jeunes, qui traversent des périodes de grands bouleversements physiques, intellectuels et moraux, vont se fatiguant de plus en plus à mesure que s'alourdissent la forme et le contenu de l'enseignement. On comprend que certains laissent tout aller parce qu'ils ne « se sentent plus dans la course ». Il faudrait une journée qui, après une nuit de vrai sommeil, favorise à plein l'état de veille; qui, moins chargée, mieux dosée, varie les exercices sans aller jusqu'à la dispersion, aide l'attention, soutienne l'intérêt, n'engendre pas la lassitude et l'acceptation résignée d'un travail détesté et par conséquent inefficace et même nuisible. Il faudrait que l'on connaisse mieux les limites de cette attention, qui varie selon l'âge, le moment de la journée, le jour de la semaine, le temps qu'il fait, la personnalité et le tempérament de chacun; cette attention qui a besoin d'obstacles à surmonter et d'encouragements inlassablement renouvelés; cette attention, enfin, dont on peut reculer les limites (Freinet l'a suffisamment souligné) si on sait intéresser les élèves. Car il faudrait en finir avec le bourrage de crâne, le bachotage et le dressage, et passer à l'acquisition, librement consentie et pleinement assumée, de données capables de provoquer un enrichissement continu des connaissances et de la personnalité. C'est dire que cette éducation ne se ferait pas seulement à l'atelier et dans la salle de cours, mais à tout instant de la journée, de l'année, de la vie — qui nous enseigne tant de choses, à côté desquelles nous passons sans en voir ni la richesse ni la beauté.

Pour ce faire, il faudrait que l'élève se sente principal responsable de son destin et perde l'habitude — en cela aidé par ses parents et ses maîtres — d'imputer ses échecs à ses seuls éducateurs; mais qu'il sache bien, au contraire, que personne ne peut faire autant que lui. Rien de plus juste alors que cette revendication récemment

exprimée par les jeunes de participer à la préparation de leur avenir, à la vie de la communauté scolaire, et d'assumer véritablement l'acquisition de leurs connaissances. Bien sûr, d'autres y avaient pensé plus tôt, et avaient appliqué depuis longtemps une pédagogie réellement enrichissante. Mais, dans notre société, on est plus bavard pour parler des cuisses de telle vedette ou des scandales en tous genres (surtout ceux de l'étranger!) que pour vanter ceux d'entre nous qui, inlassablement, se sont usés à dénoncer les tares de notre enseignement et à proposer des solutions dont l'efficacité n'est plus à prouver. Bien sûr, fera-t-on remarquer, il faut reconnaître que cet enseignement traditionnel tant décrié a produit des têtes pensantes d'une rare qualité; c'est peut-être exact... à moins qu'il ne l'ait pas fait exprès et que certaines de ces têtes, justement, aient dû leur génie à ce refus des contraintes qu'elles portaient en elles et qui leur a permis de faire éclater le moule qu'on voulait leur imposer; par ailleurs, il n'est pas dit que des méthodes qui datent de vingt ans gardent aujourd'hui quelque efficacité, tout comme il n'est pas acquis que ce que nous proposons en ce moment soit absolument inattaquable, il s'en faut de beaucoup.

Il faudrait également que nous abandonnions sans remords cette *pédagogie de l'échec*, que nous avons trop longtemps adorée. Cette religion dont les instruments sont la note, la moyenne — qui cisaille au centième de point le travail des élèves —, le classement — qui entretient l'infâme esprit de compétition dont nous gardons encore des traces sur les autoroutes, sur les gradins de nos stades et jusqu'au fin fond de nos pantoufles. Cette religion, dont les prêtres sont les aréopages d'examinateurs, dont certains paraissent raffiner leur interrogatoire au point d'en faire un véritable passage à tabac, l'éducateur cédant le pas, trop souvent, au brigadier Pandore. Et nous-mêmes, trop dévoués fidèles, trop souvent complices de parents agenouillés devant les sacro-saints « résultats », ne participons-nous pas à cette entreprise de mystification et d'aliénation en zébrant de rouge, de zéros, de remarques acerbes ou ironiques, les copies de nos élèves en qui nous enfonçons à coups de pointe-bille le complexe de culpabilité que certains traîneront peut-être leur vie entière.

Car si la plupart d'entre nous acceptent n'importe quoi — et surtout ce qui leur nuit —, n'est-ce pas parce qu'ils ont appris sur les bancs de l'école, et plus tard dans la cour de la caserne, que l'obéissance est la force principale des peuples promis à toutes les dictatures? Si le mouton (dont on dit tant de mal) choisit du moins la touffe d'herbe qu'il veut brouter, les hommes sortis de tels moules acceptent n'importe quelle pâture, en redemandent encore et disent bien poliment merci. Rompons donc — ne serait-ce que pour sauver notre honneur — avec toute cette mythologie punitive : conseil de discipline, privation de sortie, zéro pointé (expression d'une stupidité superbe!), lignes et re-lignes, étant entendu que les châtiments corporels sont exclus de cet attirail suffisamment humiliant pour les uns et les autres. Au lieu de dire à l'élève ce qu'il a fait de mal, au lieu de lui mettre le nez dans sa crotte, pourquoi donc ne pas lui donner les moyens de faire mieux, et de corriger ses erreurs par ses propres moyens, même si on l'aide un peu, avec une compétence et une efficacité qui seront d'autant plus acceptables qu'elles seront bienveillantes.

En fin de compte, qu'avons-nous gagné à cette pédagogie napoléonienne? Rien, si ce n'est cet écœurant état d'esprit qui, sous tous les régimes, a moins révélé les compétences et l'intelligence que l'aptitude à la ruse, à la tricherie, au mensonge, non seulement avec les autres mais avec soi-même.

Car, après toute une scolarité aussi dégradante, qui ne peut produire que des résignés ou des révoltés (je préfère les seconds aux premiers bien entendu), nous avons perdu les potentialités incommensurables de notre enfance, notre fraîcheur, notre indépendance, notre spontanéité, notre richesse d'êtres neufs et féconds, qui nous ont été extorquées, arrachées, que l'on a assassinées, avec la complicité de l'école. Et c'est ainsi que, bourrés de complexes, un masque sur le visage, pétrifiés par des angoisses qui ont fait en nous des dégâts souvent irréparables, non seulement nous avons oublié la plus grande partie de ce que nous avons appris, non seulement nous avons compris de travers, mais encore nous avons accumulé en nous des pensées étroites et sclérosantes, des soumissions suspectes à un Ordre que

le tréfonds de nous-mêmes ne peut que refuser avec horreur. Nous sommes engorgés de connaissances mal assimilées, vite périmées, et, affublés d'une conscience et d'une morale à l'emporte-pièce, coupés d'un monde qui nous donne le vertige parce que nous n'avons pas appris à le comprendre, nous devenons — sans pouvoir jamais atteindre notre plein rendement — des adultes encrassés par les SCORIES de ce que nous croyons être une culture et qui n'est que la négation de nous-mêmes. Aussi risquons-nous d'être à jamais des *demeurés* (au sens plein du mot : restés à un stade embryonnaire de l'intelligence et de la conscience), parce que nous aurons consommé notre propre divorce, acceptant d'être coupés de nous-mêmes, de nous perdre de vue, refusant cet admirable « accord de la terre et du pied » dont parle Camus, et qui consacre la vibration fraternelle de toutes nos fibres.

Au stade extrême, l'école ferait-elle de nous des larves et des idiots? Non, ce ne peut être cela, éduquer!...

Si je n'avais pris la précaution de signaler que je ne m'arrête à ces constatations négatives que pour mieux cerner les difficultés et poser les problèmes, le tableau serait bien sombre et le lecteur pourrait se montrer à juste titre découragé. On en viendrait même à m'accuser de parti pris, de pessimisme obscène, si l'on s'arrêtait à la constatation selon laquelle — étant donné les influences néfastes subies par les uns et les autres — aucun travail commun n'est possible, au sein de l'école, entre les maîtres et les élèves.

Or, les pages qui suivent décrivent des faits, des travaux que nous avons menés ensemble, adulte et adolescents, dans un esprit — je me plais à employer ce bel adjectif — fraternel.

Les constatations précédentes, je ne les ai pas inventées : je les ai faites moi-même, et d'autres avant moi; mes élèves eux aussi en ont relevé, et ont même admis certains points qu'on leur reprochait, parfois. Si les adultes reconnaissent moins volontiers leurs lacunes, c'est sans doute parce que — ainsi que je l'ai souligné plus haut —

ils se sont déjà perdus de vue beaucoup plus que les adolescents. Et je crois que c'est cela, rester jeune : accepter d'être contesté, par soi, par les autres, et d'être en perpétuel chantier. Je me sens ainsi... Je le dis sans orgueil, mais j'ai en même temps conscience qu'il faut peut-être que je me dépêche, avant de sombrer dans la vieillesse qui peut nous surprendre à tout âge!...

Constatations positives

Cela dit, ne perdons pas courage, même si parfois nous doutons de la portée de nos efforts. Car il y a aussi des constatations positives, dont j'ai dit qu'elles nous avaient servi de tremplin, qu'elles nous avaient aidés à planter les premiers jalons des travaux que nous avons expérimentés ensemble.

La première, je l'ai faite chez mes élèves eux-mêmes. Quand, en janvier 1966, je leur ai parlé de mes projets, ils ont réagi avec le maximum de spontanéité : c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été très chauds pour tenter une pédagogie qui — estimaient-ils — leur apporterait un surcroît de travail et des responsabilités bien gênantes, habitués qu'ils étaient à la mollasse quiétude de la routine. L'un d'eux s'est même rebiffé violemment quand, par exemple, nous avons parlé d'un procédé de notation collective : « Jamais, a-t-il dit, je n'accepterai d'être jugé par les autres. Non, je ne le supporterai pas. » Cette réponse négative chez un adolescent ordinairement renfermé, voire méfiant et parfois hostile, était — mais le paradoxe n'est qu'apparent! — positive : elle traduisait en effet une certaine confiance en moi, donc l'ébauche d'un dialogue. « Et pourtant, moi, je vous juge! » lui ai-je répondu. « Vous, c'est pas la même chose, vous êtes le prof. » Réponse également éloquente... Un autre, venant d'un collège où il avait eu quelques ennuis, solidement charpenté, grosse voix, « le mec baraqué », comme ils disent entre eux, m'a tout de suite prévenu, quand je lui ai dit que, dans ma classe, le mot « discipline »

n'existait pas (à moins que les élèves ne l'inventent) et qu'on avait l'habitude de régler les affaires « entre hommes », sans recours aux autorités ni aux moyens extérieurs au groupe. « Ouais, dit-il, vous êtes comme les autres : vous dites ça, et puis après... tac! » (avec un geste de couperet, de la main) : « Vous verrez », lui ai-je répondu. Il a vu et il en est convenu. Pas de miracle, pas de dispositions particulières, mais le franc jeu. Dès la première heure, j'annonce les couleurs et je les invite à en faire autant. On m'a dit que c'était de la démagogie. Je ne le crois pas. C'est bien plus simple et plus net : question de caractère! Je ne me sens bien dans ma peau que dans une atmosphère franche et détendue. Et cela, je l'ai gardé du temps où nous jouions, tout gamins, en bandes où l'honneur était de ne pas trahir les copains, de jouer tout le temps cartes sur table. Je n'ai jamais donné une seule « punition » depuis que je suis dans le technique. (Avant, si : j'avais encore peur des élèves!) Cela, je le leur dis. Et commencer la série est évidemment une responsabilité que ni les jeunes gens ni moi-même n'avons très envie de prendre, parce que, pour eux, être le premier en ce domaine ne serait pas flatteur; et pour moi, si j'y étais réduit, cela serait un bien cuisant échec. Rassurons vite les inquiets : je ne suis jamais sorti de ma classe que par la porte, et quand bon me semblait!

Donc, l'appui est venu des élèves parce qu'ils ont accepté de jouer le jeu, d' « essayer pour voir ». Je ne cesserai jamais de dire par la suite combien, les uns et les autres, nous avons tiré de cette collaboration, et moi tout particulièrement.

Autre appui : ceux qui, avant moi, ont refusé la pédagogie de l'échec. Pendant mon service militaire, un ami instituteur m'a parlé de Freinet, fait lire des articles de *l'Éducateur*, initié aux méthodes actives. Évidemment, mon propre terrain était favorable à de telles méthodes, mais il y a eu entre les techniques Freinet et moi un coup de foudre, c'est-à-dire que j'ai senti tout de suite quelles larges perspectives elles ouvraient. En même temps, je constatais que, si le primaire — et, dans une moindre mesure, le secondaire — en bénéficiaient, elles n'étaient que très peu connues dans le technique. Je dirai tout à l'heure que ce dernier exige d'ailleurs une pédagogie

particulière par le fait même que se trouvent juxtaposées (je dis bien : juxtaposées) des disciplines manuelles et intellectuelles sans qu'on ait veillé à tisser entre elles des liens suffisamment étroits... Bien sûr, il y a eu aussi les équipes des *Cahiers pédagogiques* et des *Cercles de Recherche et d'Action pédagogiques*, qui ont le mérite de vouloir sortir du ghetto de l'enseignement, et choisi délibérément l'ouverture sur — et la collaboration avec — le monde extérieur. Il y a bien d'autres groupes, et des militants isolés qui travaillent dans le même sens; je ne les oublie pas, mais — pour plus de clarté et par souci de vérité — je ne cite que ceux auprès desquels j'ai puisé le plus. Ensuite, parti de là, j'ai proposé à mes élèves, et tous ensemble nous avons essayé.

Autre circonstance favorable : les programmes mêmes du technique, qui — fait exceptionnel — sont assez intelligemment conçus (surtout en troisième année), et qui, bien compris, permettent de prendre des libertés beaucoup plus grandes que dans les autres ordres d'enseignement. Dans la phase expérimentale, d'ailleurs, il a bien fallu les respecter (Point 3), et ce serait jouer facilement les héros que de dire que je les ai délibérément défigurés; de même, je dois préciser que si j'ai pu lancer de telles initiatives, c'est parce que je n'ai pas rencontré d'opposition catégorique de la part du chef d'établissement ni de l'inspecteur, ce dernier — fait suffisamment isolé pour le citer — m'ayant même compris et encouragé, à condition que fussent prises les précautions nécessaires pour ne pas bouleverser trop brutalement les habitudes mentales des élèves; je dois dire que, dans le cas contraire, je n'aurais pu — par nature — supporter d'être obligé de travailler à l'encontre de mes convictions profondes. J'ai donc tenté de tirer des programmes officiels toutes les possibilités qu'ils offraient, et si la phase d'organisation (Point 4) prévoit des modifications plus larges, c'est une conséquence logique de nos travaux que la révolution de Mai 68 a enrichis d'un éclairage pédagogique nouveau. J'insiste sur ce point de départ officiel, parce que nous ne devons jamais perdre de vue que les routines intellectuelles, les habitudes mentales, contractées depuis tant d'années par nos élèves et aussi, dans certains cas, par les enseignants et leurs supé-

rieurs, interdisent de tout bouleverser sans crier gare : plus personne ne tiendrait en selle, ce serait l'affolement général, et nous serions impitoyablement piétinés, sans profit pour qui que ce soit!... Disons tout de suite que le problème serait bien différent si, dès la maternelle et jusqu'à la faculté, sans discontinuité, notre école dispensait des méthodes actives et intelligentes, capables de structurer harmonieusement les esprits au lieu d'en faire cette bouillie dont nous avons suffisamment évoqué plus haut les caractères. La pédagogie constructive, elle, se veut avant tout réaliste : elle doit donc tenir compte du terrain particulièrement incertain sur lequel elle s'édifie. Voilà pourquoi, avant même que d'agir (Points 3 et 4), il faut poser des principes et un esprit de travail nettement définis, délibérément « ouverts » (Point 2); et, avant cela même, tirer les enseignements des constatations que nous pouvons faire.

Enfin, il y a le monde extérieur, cet au-delà qui effraie tant l'école traditionnelle et vers quoi l'école nouvelle s'élance de toutes ses forces, au contraire. Car notre rôle est de préparer aux difficultés de la vie des enfants, des adolescents, qui y seront — pour certains — jetés plus vite qu'ils ne le pensent; difficultés vis-à-vis desquelles la plupart présentent une ignorance inquiétante, notamment dans le domaine de l'information professionnelle, de l'éducation du citoyen et des problèmes sexuels.

Ce monde qui bouge sans cesse, qui exige des individus une adaptation continue, une formation permanente, une largeur et une souplesse d'esprit capables de faciliter leur reconversion éventuelle à des techniques et à des modes de vie en perpétuelle évolution, il serait irréaliste et dangereux de le repousser en bloc. Ce n'est pas parce que des hommes, des régimes, des idéologies, déforment leur utilisation, ce n'est pas parce que des publics acceptent d'en être les victimes consentantes, que nous devons nier l'importance des moyens modernes d'information. Les refuser, c'est laisser passer une chance d'apprendre à s'en défendre, de se les approprier plutôt que d'en être les proies. Si nous parlons à l'école du cinéma, de la radio, de la télévision, de la publicité, de la presse, c'est pour prévenir les élèves de leurs dangers et les préparer à l'utilisation intelligente et

féconde, par chacun des adultes qu'ils vont être bientôt, d'informations qui sont à la base de la culture des hommes de notre temps. A l'heure où on peut s'apitoyer chaque dimanche sur les malheurs des actrices et les performances de leurs amants, et passer sous silence les atrocités commises au Biafra; à l'heure où un journal lu par des milliers de lecteurs étale en première page des divorces et des soucis d'idoles, et réserve à un petit coin de page intérieure l'anniversaire du massacre d'Hiroshima; à l'heure où on parle de paix par ci et où on extermine par là, où des millions de futurs affamés naissent avec la complicité d'autorités « morales » irresponsables; à l'heure, aussi, où le napalm et les grenades au chlore l'emportent sur la Déclaration des Droits de l'Homme, il n'est plus possible que l'on continue à produire des fournées d'ignares qui ne savent même pas que l'on peut sortir du même chapeau une carotte ou un bâton...

Il a fallu, enfin, tenir compte d'un certain nombre de données propres à l'enseignement technique et, plus particulièrement, aux collèges, puisque c'est dans l'un d'eux que nous avons tenté nos expériences.

Les collèges d'enseignement technique, c'est bien connu, sont les parents pauvres, non seulement aux yeux de l'Éducation nationale (qui le nie bien entendu et parle sans cesse de les développer — avec l'aide des patrons, par exemple) mais aussi aux yeux de tous : des autres ordres d'enseignement, qui croient y trouver des populations sous-développées de maîtres et d'élèves; des parents, qui répugnent à laisser entrer dans un C.E.T. leur enfant dont ils croient qu'il est jugé irrécupérable parce qu'il n'apprendra ni le grec ni le latin; des élèves eux-mêmes, qui se croient plus idiots que les autres (tant de bonnes âmes leur sussurent que les Fin d'études et les C.E.T. sont des dépotoirs!); de certains enseignants, qui s'estiment en exil chez les sauvages et ne songent pas au vieux proverbe : « Tel maître, tel valet » quand ils disent qu'on ne peut rien faire avec des gens pareils; de la population en général, qui assimile nos adolescents

à des voyous parce qu'ils pétaradent en vélomoteur alors que leurs confrères des classes aisées claironnent en Sunbeam ou en Triumph!... Combien de préjugés, d'idées reçues — donc d'idioties — au sujet de ces établissements où, justement, peut être appliquée une pédagogie de pointe à des élèves qui — une fois révélés à eux-mêmes, une fois libérés de ce complexe d'infériorité qu'ils font grâce au bienveillant concours de tous — sont capables de mener à bien des réalisations d'autant plus solides qu'elles s'appuient sur le concret. Tout ce qui suit est là pour le prouver.

Autre difficulté : « Le français, c'est de la perte de temps », disent beaucoup (élèves et collègues). « Ce qui compte, c'est l'atelier et ses compléments : la technologie, le dessin industriel, les maths, voire les sciences. » Le tout est de montrer que, justement, le professeur de Lettres — qui dispose à la fois du français, de la morale, de l'instruction civique, de la géographie, de l'histoire et de la législation du travail — est particulièrement responsable d'une approche complète et réaliste du monde contemporain. Et d'ailleurs, trop accaparés, trop ligotés par leur spécialité, les autres professeurs peuvent-ils envisager comme ils le voudraient cette ouverture sur la Vie?

Naturellement, la nécessité d'un enseignement clair — et non simpliste —, concret et vivant, s'impose car nos élèves n'ont pu — ni par leur scolarité antérieure, ni par leur milieu socio-familial, ni par leur mentalité propre — être préparés aux subtilités, parfois vaines d'ailleurs, d'un enseignement trop abstrait, si abstrait même qu'il en oublie ses motivations et sa destination.

Les événements récents ont révélé la difficulté des débouchés pour les étudiants à qui, malgré des années d'études, ne peut être offert qu'un destin professionnel incertain. Parce qu'ils y sont confrontés plus rapidement, nos élèves doivent être préparés aux difficultés d'une vie professionnelle qui, dès le début, se révèle hasardeuse. Ils se sentent en état d'insécurité, auquel contribue le manque de débouchés (surtout en mécanique, domaine surpeuplé). La proximité du service militaire, qui retarde d'autant la véritable entrée dans la profession, rend caduques certaines connaissances techniques et réticents certains patrons qui verront partir d'ici quelques mois

des ouvriers insuffisamment formés aux conditions de travail de leur entreprise. Enfin, il y a la difficulté d'obtenir et de faire valoir un C.A.P. qui ne tient pas suffisamment compte des données économiques et techniques actuelles et dont les patrons discutent la valeur — à moins que l'enseignement professionnel soit assuré par leur entreprise, pour former à leur moule des ouvriers d'autant plus dociles que leur formation générale sera réduite et qu'ils sauront mal se libérer des « avantages » offerts par la direction (logement, service de cars, cantine, garderie, primes anti-grèves) qui constituent autant de moyens de pression sur des personnels insuffisamment avertis.

Telles sont donc les constatations que j'ai pu faire, que mes élèves ont contribué à confirmer, et qui nous ont permis de mieux connaître les difficultés dont nous devions tenir compte, et de jeter les bases de l'expérimentation décrite plus loin. Bien entendu, on peut en faire d'autres mais je ne me suis volontairement attardé qu'à celles qui concernaient directement nos travaux.

Cependant, comme nous ne voulions pas rééditer les erreurs de la pédagogie de l'échec, il nous a fallu auparavant poser d'un commun accord un esprit et des principes capables de déterminer efficacement notre travail.

Tel est le but du Point 2, que nous allons maintenant développer.

Point 2

Esprit et principes de base

Si nous avons fait certaines constatations, c'est — inévitablement — pour apporter une contestation; mais (et il faut encore insister sur ce point) une contestation qui soit constructive, qui — refusant d'en rester au stade de la négation — serve de base à l'action et réponde à la formule déjà citée : Contester = constater pour construire.

Cependant, on ne peut se lancer à l'aveuglette dans l'action. D'abord, parce qu'elle ne nous engage pas seul, et que le destin de nos élèves est en jeu; les professeurs qui ont leur confiance savent combien ils pourraient agir sur eux en utilisant leur enthousiasme, leur naïveté et la force de leur jeunesse, pour le service de n'importe quelle cause, qu'on pourrait leur montrer sous les aspects les plus nobles et les plus exaltants sans qu'ils y prennent garde et réalisent pleinement les dangers que font courir certaines idéologies. Ceux qui nous soupçonnent parfois de « politiser » nos élèves sont beaucoup moins regardants quand ce sont les gouvernements qui jouent les sergents recruteurs. Cela a toujours été l'honneur de la plupart d'entre nous — face à la honte de quelques-uns — de refuser la compromission; il est vrai que c'est là le devoir fondamental de tout éducateur, et il n'y a rien de bien héroïque dans une telle attitude.

Si l'on peut parler d'action révolutionnaire dans d'autres domaines de la vie, il est dangereux de le faire quand il s'agit d'éduquer. C'est pourquoi, avant toute chose, il importe d'avertir clairement et loyalement nos élèves de ce qu'on souhaite réaliser avec eux, même si les conséquences éventuelles nous paraissent bénignes. Les lancer bru-

talement dans l'action, surtout en pédagogie, ce serait bouleverser leurs habitudes mentales jusqu'au traumatisme psychologique, dans certains cas.

Ensuite, si des militants avertis peuvent se permettre de nier tout, en bloc ou en détail, sans proposer de solution de rechange — ce dont on ne se prive pas, de tous côtés — il ne saurait en être de même ici. Si l'on en restait au Point 1 (celui des constatations), quel désarroi chez nos élèves! On leur démontrerait que rien de ce qu'ils ont appris ne vaut la peine d'y consacrer son temps ni ses forces et on les abandonnerait à leur sort, sans aucun recours. Ou bien, sans préparation aucune, on les lancerait dans n'importe quelle action — ce qui équivaudrait, la plupart du temps, à les jeter dans les griffes de n'importe quelle dictature.

Enfin, nous tous qui avons usé nos fonds de culotte et parfois nos forces vives sur les bancs de l'école, mesurons encore aujourd'hui l'influence de certains de nos maîtres. Selon que nous allions en classe les fesses serrées ou le cœur léger, notre travail s'en ressentait. Ceci, évidemment, tenait à leur personnalité. Par ailleurs, la diversité de leurs techniques fut telle, leur appel à nos aspirations profondes si variable, que nous gardons de ces années des bribes de connaissances plus ou moins cohérentes plutôt que les moyens, intelligents et méthodiques, d'en acquérir de nouvelles. Cela, cette fois, tenait à leurs méthodes.

Toutes ces raisons nous ont incité à juger indispensable une trame qui — si souple soit-elle — assurerait à nos expériences le maximum d'efficacité et de sécurité.

Et d'abord, il faut travailler dans...

Un esprit « ouvert »

J'appelle « esprit ouvert » une mentalité tout à fait différente de celle que nous avons rencontrée jusqu'ici. Alors que, dans l'École traditionnelle, maîtres, élèves et locaux restaient repliés sur eux-

mêmes, sur le qui vive, respectant un statu quo instauré depuis Jules Ferry et, pour certains domaines, remontant à Napoléon ou même à Charlemagne!... dans l'École nouvelle, les barrières doivent s'abaisser, et la vue s'étendre sans limites. Cela demande une remise en question radicale de l'attitude des enseignants, de celle des enseignés, de la conception des règlements et des méthodes, de l'architecture des locaux scolaires. Il faudrait pouvoir faire table rase, *afin que chacun se débarrasse des scories* qui encrassent ses connaissances et sa personnalité. Cela est utopique; et même, dans la plupart des cas, si c'était possible, ce serait dangereux car on assisterait alors à une véritable désincarnation, à un refus de notre passé qui aboutirait à la négation d'une partie de nous-même. Tout le monde n'est pas capable de se remettre brutalement en cause, de se contester jusqu'à l'os, de faire son autocritique sans crainte ni détour. En admettant même que nous parvenions (et j'en doute!) à être totalement sincères, nous ne pourrions en tout cas être absolument lucides : trop de préjugés, trop d'idées reçues et d'habitudes sont incrustés en nous sans que nous puissions les gratter suffisamment pour laisser apparaître l'homme neuf, extraordinaire, sublime, que nous espérons trouver dessous... et qui n'existe pas!

Cependant, comment nier qu'il faille nous remettre en cause puisque la société l'exige de nous, à tout instant. C'est là ce qu'elle peut avoir d'exaltant et de dangereux : aucun de nous — commençant une vie active, une carrière, aujourd'hui — ne peut dire ce qu'il sera dans 5, 10 ou 20 ans. Il faut donc que nous nous façonnions de manière à supporter sans trop de dommages — mais au contraire dans le sens d'un progrès continu — les mutations de notre monde, mouvant et terriblement exigeant.

C'est pourquoi je préfère au mot « révolution » — qui désarçonne et ne peut être réservé qu'à une minorité particulièrement éduquée et active — le mot de « *mutation* » auquel se trouve lié indissolublement celui d' « *assumation* », à condition toutefois d'y ajouter le sel de l'action — comme je l'expliquerai à propos d'une attitude « évolutionnaire », au Point 4. La révolution est parfois nécessaire à la prise de conscience de certains au sein de communautés aveuglées

ou avachies par la propagande; mais ce ne peut être qu'un acte bref et décisif; s'il dure, il s'effiloche sous la double influence des ses partisans et de ses adversaires (nous l'avons vu en mai 68). Cependant, si radicale et si salutaire qu'elle puisse être parfois, la prise de conscience n'est pas générale (les élections contradictoires de juin 68 l'ont montré); c'est un travail lent, souterrain, aux méandres curieux, mais inexorable. Et c'est pourquoi je pense que la voie la plus sûre et la plus fructueuse, pour la majeure partie d'entre nous — car c'est à nous tous que s'adresse l'école —, est celle qui suit l'itinéraire suivant :

Constatation
↓
Contestation
↓
PRISE DE CONSCIENCE
↓
Assumation
↓
MUTATION

Ce mouvement, pour beaucoup d'entre nous, sera lent et demandera que nous acceptions de nous assumer pleinement, c'est-à-dire : de nous accepter tels que nous sommes, mais — après avoir constaté QUI nous sommes, en toute lucidité et en toute honnêteté — de lancer la *flèche d'action* qui suit la prise de conscience et guide notre propre mutation. Ainsi, partant de nous-mêmes et nous appuyant sur nous-mêmes, nous aurons plus de chance de nous réaliser pleinement. Je sais que certains n'aiment pas beaucoup l'expression « prise de conscience », qui semble impliquer que l'homme n'a qu'une conscience somnolente, dont les réveils sont rares et furtifs — ce qui est, malheureusement, bien souvent le cas; mais il faut également entendre par là le passage d'un état obscur à la lumière vive, qui éclaire les êtres et les choses d'une façon telle que personne ne peut plus faire semblant de ne rien voir : c'est alors l'instant décisif du non-retour, au-delà duquel on ne peut plus mentir ni fermer les yeux. Tel est l'esprit d'une pédagogie qui se veut constructive et dont

bien entendu, la principale qualité doit être d'ouvrir les élèves non seulement sur le monde extérieur mais aussi sur eux-mêmes.

Cette préoccupation répond à ce « refus du mépris » dont parlait A. Meister (*le Monde*, 12 juillet 1968) à propos des événements de mai. Notre but, en effet, est double :

— *épanouir l'enfant, l'adolescent, à partir de lui-même*, lui donner *de l'intérieur* la mesure de ses propres possibilités et les moyens de les développer;

— *le préparer*, dès la classe, *à la démocratie véritable*, c'est-à-dire à la compréhension d'une société dans laquelle il aura à jouer un rôle actif et conscient (société qui, d'ailleurs, n'est pas toujours prête à l'accueillir, comme c'est le cas — notamment — pour mes élèves, qui s'y trouveront rapidement confrontés).

Ainsi, *nous refusons le mépris* en favorisant les échanges de tous ordres au sein du groupe — avec l'extérieur certes, mais aussi entre ses membres; en agissant de façon à ce que *maîtres et élèves collaborent au même travail de recherche et d'action pédagogiques*. On ne trouve plus alors l'humiliante et stérilisante dépendance des élèves qui attendent les ordres (un enseignant, parlant de l'école-caserne, disait qu'un enfant en recevait plus de cent par jour!); on ne subit plus l'autorité plus ou moins despotique du maître; on ne voit que des gens qui, quel que soit leur âge et leurs compétences, travaillent ensemble, chacun apportant et acceptant de confronter ses informations, ses suggestions ou ses critiques.

Certes, de part et d'autre, il faut accepter le dialogue, mais il faut aussi en poser les limites. Avant tout, jouer le jeu : ne rien dissimuler, ne rien éluder, ne rien trahir, ne pas mentir; mais aussi rappeler — ce qui est éducatif — que les rapports des élèves entre eux et avec les adultes doivent être empreints de *courtoisie réciproque*. Car il serait utopique et démagogique de croire que tout le monde peut être sur le même pied : si chacun a droit à l'expression, le respect doit être mutuel. On ne saurait être grossier envers le maître; celui-ci n'a pas à être hautain ou désinvolte à l'égard de ses élèves : ne commande le respect que celui qui sait respecter. Respect, également, des élèves entre eux : notamment au cours des discussions, ne serait-ce

qu'en écoutant en silence celui qui a demandé la parole; et nous verrons au Point 3 que c'est là une chose bien difficile à obtenir! Il est pourtant éducatif, aussi, d'enseigner la tolérance et le respect des opinions des autres, de préciser que la façon de voir, de penser, de comprendre, est différente chez l'adulte et l'adolescent, et chez les êtres humains en général; ce qui ne veut pas dire que celui qui est seul de son opinion ait forcément tort.

Par ailleurs, l'adulte doit accepter — dans les limites définies précédemment — d'être contredit, de confronter ses connaissances et ses opinions à celles de ses élèves, étant entendu que, à notre époque surtout, *les informations sont à tout le monde* et que *le maître n'en est plus le seul détenteur*, la seule différence entre les individus résidant, en ce domaine, en la façon de les appréhender et de les traiter. Ce n'est que dans cet esprit que le groupe maître-élèves participera efficacement à la recherche, à la compréhension, à l'assimilation de ces informations.

Mais si le maître accepte de supprimer les barrières, il n'en descend pas pour autant dans l'arène et n'abdique pas son rôle d'adulte au sein du groupe. Il est d'ailleurs nécessaire — pour que l'adolescent se sente en sécurité — qu'il ait cette référence à une autorité sur laquelle il puisse s'appuyer en toute confiance, et qui soit non pas disciplinaire (car elle serait inhibitrice) mais morale (donc acceptable et acceptée par tous). Il ne s'agit pas pour les jeunes de subir une domination mais d'adhérer à une règle ressentie par chacun comme profondément légitime. Il est vital que les élèves sachent bien que, s'ils ont liberté de s'exprimer, du moins cette liberté ne peut être simple laisser-aller, familiarité ni désordre. Le leur laisser croire serait aussi anti-éducatif que de les contraindre à accomplir sous la menace telle ou telle tâche traditionnelle; et ce serait aussi les priver d'une juste appréciation des faits — dont ils auront constamment besoin au cours de leur existence.

Cette coopération, menée au niveau même des élèves, doit pouvoir éviter le *faux contact* cité au Point 1; car on parle, dans leur langage, de choses qui les concernent et qui sont capables de motiver leurs actes afin qu'ils répondent à leurs aspirations profondes. Ainsi se

trouve soulignée l'*importance primordiale des rapports humains au sein d'un groupe* et de leur nécessité absolue pour que la communication s'établisse clairement et efficacement.

Communiquer sera pour certains une bonne occasion de raboter le complexe d'infériorité que nourrissent beaucoup d'enfants, complexe né de l'esprit autoritaire et des méthodes incohérentes de l'enseignement traditionnel certes, mais également favorisé par des années pendant lesquelles ni l'initiative ni le sens des responsabilités n'ont pu s'exercer, frustrant ainsi l'individu des motivations indispensables à son épanouissement. C'est ainsi que, trop souvent, l'école — non contente de châtrer les personnalités — les laisse honteusement en friche ou participe à leur désintégration.

Bien entendu, cette coopération ne pourra se faire que dans une atmosphère détendue, seule capable de libérer l'intelligence de la crainte qui paralyse les facultés en bloquant la réflexion, en figeant l'attention, en appauvrissant la mémoire, en nivelant le caractère jusqu'à la grisaille. Cela tiendra à l'attitude encourageante du maître, à l'honnêteté d'élèves capables de respecter les accords passés entre tous les membres du groupe, et aussi au cadre (c'est-à-dire : la salle de classe) qui devra éclater, pour offrir le maximum de moyens matériels susceptibles de favoriser une approche efficace de la vie. Ce sera un travail lent, difficile, par touches légères, fragiles parfois, tenant à l'attitude de quelques individus isolés mais influents, à l'ambiance générale de l'établissement, au temps, au moment de la journée ou à l'époque de l'année; mais n'en est-il pas de même pour toutes les relations humaines?

De toutes façons, la discipline s'exclut d'elle-même d'un tel groupe. D'abord parce qu'elle fausse l'atmosphère et, aussi, parce qu'elle renforce les liens de dépendance des élèves vis-à-vis du maître. C'est là une responsabilité très grave que de rompre le fil — encore ténu, à cause des habitudes contractées; et jusqu'ici, ainsi que je l'ai déjà signalé, personne n'a voulu courir ce risque. Les quelques limites apportées (indispensables au bon fonctionnement du groupe) ne font d'ailleurs qu'acquérir une valeur plus grande, et tout un chacun sait bien qu'au service militaire, par exemple, il n'est pas un acte

qui ne soit — pratiquement — une entorse à la discipline, tant les interdits foisonnent!... C'est encore là un point qui semble rendre difficile le rôle d'éducatrice que certains voudraient conférer à l'armée, dont les principes sont — par définition même — le contraire de l'éducation; et c'est bien trop déjà que certains établissements, certains enseignants, cherchent leur force principale dans l'esprit de caserne. La discipline, en fin de compte, c'est pour les paresseux : ceux qui commandent et ceux qui obéissent. Car rien n'est plus facile au monde que de se soumettre sans discuter. Et je ris de voir certains croire encore que c'est en frappant qu'on forge les caractères; on ne fait, en vérité, que préparer des générations de larbins, prêts à toutes les lâchetés, à tous les reniements, et qui — ayant encore le front de se plaindre des régimes qu'ils ont pourtant élus ou acceptés — n'ont que le fouet qu'ils méritent; malheureusement la punition étant collective, ceux qui ont encore quelque chose dans le ventre paient pour ceux qui n'y ont plus rien!...

En voulant que mes élèves soient heureux dans NOTRE classe, pendant NOS cours, — et Freinet l'a voulu avant moi —; en refusant de participer au recrutement de l'immense troupeau des résignés — rôle humiliant s'il en fut — en travaillant à l'épanouissement des personnalités et à l'apprentissage d'une vie consciente et libre; en coopérant avec les jeunes à un travail qui nous concerne tous et nous tient à cœur — je ne fais pas plus que ceux qui s'y sont efforcés avant moi. Mais je le fais. Et je tente ainsi d'établir ce « dialogue » que mai 68 a mis en lumière, non parce qu'il s'agit d'une mode mais parce qu'il a marqué la venue au grand jour d'une exigence profonde et légitime, ressentie comme vitale pour notre avenir par des millions d'hommes et de femmes, de jeunes et d'adultes.

Parler d'associer étroitement les élèves aux travaux de recherche et de mise en place d'une pédagogie adaptée à ce qu'ils demandent, voilà qui n'est pas nouveau. Il y a longtemps que certains d'entre nous le font parce qu'ils ont compris — avant tout le monde — que rien ne peut se faire de constructif au sein de l'école si l'on ne part des élèves eux-mêmes. Encore faut-il qu'il ne s'agisse pas seulement d'une consultation bienveillante et paternaliste, de la simple solli-

citation d'un avis dont on tiendra plus ou moins compte; mais, bien au contraire, il faut vouloir que les intéressés eux-mêmes, donc les jeunes, prennent en main leur destin. Rien ne peut mieux convenir, alors, que l'équipe de coopération dont nous avons parlé; laquelle n'est pas née des élucubrations d'un adulte (même) bienveillant mais se manifeste plutôt comme l'expression d'une réalité qu'il est vital de réaliser partout : *que chaque classe soit une équipe, et que chaque membre de l'équipe sache qu'il mène solidairement un travail dont l'importance rejaillit sur lui comme sur tous ceux qui y participent.* On a trop longtemps prôné une gestion des entreprises et des connaissances qui laissait à l'écart les intéressés eux-mêmes, élèves ou travailleurs. Toute formule qui tendrait à négliger ce besoin des jeunes d'agir en responsables serait une supercherie et une tragique erreur, dont tôt ou tard nous paierions cruellement les conséquences. La frustration éhontée de millions de personnalités ne pouvait que mener à l'explosion à laquelle nous commençons d'assister depuis quelque temps, un peu partout dans le monde, quels que soient les régimes, les latitudes, les modes de vie et les réactions des autorités en place.

Plus que jamais, il apparaît comme évident que c'est à l'école que se prépare l'équilibre — donc l'avenir — de notre monde; et seule une École ouverte pourra aider à la construction d'une société ouverte. Sinon, c'est en tenant notre école obstinément fermée que nous nous préparons de bien terribles convulsions.

Mais il nous a paru nécessaire de poser aussi...

Des principes « constructifs »

Cet esprit « ouvert », que nous avons peu à peu dégagé de nos expériences, est posé entre nous au départ de chaque année scolaire. Naturellement, je le fais en d'autres termes, plus simples, plus concrets, moins passionnés que ceux que j'ai utilisés au long des pages

précédentes — ce qui ne veut pas dire que je les renie, bien sûr! Car c'est là une erreur communément répandue et soigneusement entretenue de croire que les opinions que l'enseignant exprime à titre privé, il les injectera soigneusement à ses élèves. Combien de collègues qui — appartenant à un parti politique — ont été accusés de faire de la classe un centre de recrutement!... et ces « dénonciations » sans fondement prouvé se nourrissaient parfois de bien méprisables sentiments. Cependant, nous dira-t-on, nous ne sommes pas des saints, nous avons nos humaines faiblesses, nous pouvons céder à un moment de passion... Je ne crois pas que les « neutres » soient plus vertueux, ni les chefs d'États qui agissent en partisans, ni les autorités spirituelles qui satisfont des intérêts secrets. Personne, en ce cas, n'y échappe. Et c'est là qu'on peut souligner la vanité d'un enseignement qui, se voulant absolument neutre, immuniserait nos élèves contre le bacille de la politique ou autres tabous de notre société. C'est une utopie qui risque de nous apporter bien des déconvenues, et qui présente pour nos élèves bien des dangers aussi : le bacille n'en sera que plus virulent, et comme il traîne partout!...

Voilà pourquoi nous avons posé, avant que d'agir, des principes de travail que nous avons voulu « constructifs ». PRINCIPES, parce qu'ils sous-tendent l'action mais sont assez souples pour lui permettre de s'orienter dans les directions que l'on jugera à tout moment utiles à l'intérêt de tout. CONSTRUCTIFS, parce qu'ils favorisent le développement de l'individu : en l'aidant à se débarrasser des *scories* mentales et psychologiques qui le paralysent; en lui donnant les moyens d'élargir sa personnalité.

1. Donner des moyens aux élèves

En premier lieu, nous voulons *donner aux élèves les moyens de se défendre, mais aussi de comprendre le monde dans lequel ils vivent.* Loin de leur cacher qu'il existe des partis politiques, des syndicats, des opinions diver-

gentes, des maladies vénériennes, des instincts et des rapports sexuels, des pays où l'homme est bafoué, des régimes qui font fi de la morale la plus élémentaire, et autres horreurs dont l'école traditionnelle — aussi pudibonde à gauche qu'à droite — veut leur dissimuler l'existence, nous aurons la lucidité et l'honnêteté intellectuelle de reconnaître qu'ils savent déjà cela et que (notamment dans le domaine de la sexualité) ils ont leur propre expérience, qui n'est pas toujours heureuse. Nous travaillerons ensuite, au sein du groupe coopératif maître-élèves, à étudier en toute clarté les aspects de notre époque, avec laquelle ils sont déjà, sont, ou seront confrontés. Informer est bien mais — nous le verrons aux Points 3 et 4 — pas n'importe comment : il faut apprendre à traiter l'information, et c'est le rôle de nos panneaux et de nos exercices d'approche des « mass media ». Mais cela ne suffit pas non plus : il faut non seulement que les élèves sachent écrire mais aussi s'exprimer par oral, devant un auditoire; qu'ils apprennent à recueillir des informations, à les juger, les classer, les assimiler, les utiliser à la fois dans leur intérêt propre et dans celui de leurs camarades. Ainsi, celui qui fera un exposé devant les autres membres du groupe, qui mènera un débat, participera à un jeu dramatique, présentera une veillée ou une séance du Club de lecture, qui tiendra à jour un panneau documentaire, éditera un journal ou règlera un montage au magnétophone, les informera en s'informant lui-même. Il n'est pas inutile de favoriser cet esprit de solidarité qui doit animer toute équipe réellement coopérative.

C'est ainsi que l'on verra, peu à peu, se lever certaines inhibitions, s'effriter certains préjugés, certaines terreurs, accumulés depuis longtemps et parfois profondément incrustés dans les esprits. Naturellement, ce travail sera long : peu habitué à prendre ses propres dimensions, l'adolescent est lent à se déplier, il se méfie de lui-même et des autres, il a le réflexe premier de capitulation devant l'obstacle, il craint dès l'abord la difficulté et la nouveauté. Mais si, par la suite, il y adhère de son plein gré, il peut s'y donner à fond et déployer des capacités surprenantes, ainsi qu'en témoigne la description des essais que nous avons menés ensemble (Point 3).

2. Partir des élèves

Tout naturellement, nous en venons au second principe constructif : *partir des élèves*, de leur niveau, de leurs goûts, de leurs aspirations. D'abord, on essaiera d'employer *leur langage* (car leur culture, leurs aptitudes, leurs structures mentales, sont différentes des nôtres — rappelons-le sans cesse). On cherchera des explications claires, qui « parlent » à l'esprit, et naturellement le document (diapositive, photographie, journal, disque, etc.) tout comme les appareils audio-visuels nous y aideront. Le meilleur moyen d'apprendre une langue étant de s'entretenir avec ceux qui en sont les possesseurs, il faudra multiplier les occasions de dialogue, non seulement pour échanger des idées mais pour nous apprendre à nous, adultes, leur langage. Nous éviterons ainsi le « faux-contact » que nous avons déjà plusieurs fois dénoncé.

Ensuite, pour faciliter leur adhésion au travail commun, on recherchera *leurs besoins réels* — et non ceux que, trop souvent, nous leur prêtons avec notre mentalité d'adulte (ce que font certains fabricants de disques et de journaux dits « de jeunes »). Ainsi, nous pourrions déterminer plus facilement les motivations des exercices que nous mènerons ensemble. Là aussi, ce sera long : d'une part, nous ne sommes pas préparés à une telle tâche, qui requiert des connaissances psychopédagogiques et une expérience qui nous manquent généralement; d'autre part, les jeunes ne se livrent pas toujours facilement, ils ne savent pas s'exprimer par écrit et moins encore par oral, ils ne connaissent pas leurs propres ressources, ils ne savent pas toujours ce qu'ils veulent...

3. Dialoguer et coopérer

L'attitude du maître, on s'en doute, sera primordiale et d'autant plus efficace qu'elle sera empreinte de compréhension, de patience, de perspicacité et de persévérance; en dépendent également la confiance que les jeunes témoigneront au seul adulte de leur groupe, et l'atmosphère générale de la classe.

En laissant les élèves retourner à leurs propres sources, on leur permettra peut-être de retrouver l'immense pouvoir de création

de l'enfant — masqué, chez l'adulte, par des connaissances parasites — et que l'on a retrouvé récemment lorsqu'a été proclamée la prise de pouvoir de l'imagination. Affirmation lourde de conséquences si on la néglige, et prometteuse de richesses insoupçonnées si on la prend au sérieux. Nous, nous la prenons au sérieux. Et si le travail de l'école est de polir la création, il est criminel de sa part de contribuer à l'étouffer — ainsi qu'elle le fait trop souvent encore. En nous laissant guider par le flot juvénile d'un groupe où les adultes, enfin, ne sont pas les maîtres tout-puissants, nous retournerons nous-mêmes aux sources, les enrichissant de nos réflexions et de notre expérience commune; et puisque — ainsi que le proclame Freinet — « l'enfant est de la même nature que nous », c'est à nous de faire les premiers pas. Les jeunes demandent à parler avec les adultes, à condition qu'on les prenne au sérieux, qu'on ne ruse pas avec eux — ce qui serait d'ailleurs une façon de révéler notre irresponsabilité. Si nous sommes accueillants, compréhensifs, en un mot : « ouverts »; si nous acceptons de descendre de notre piédestal, alors les jeunes perdront de leur méfiance et accepteront de discuter. Car on a voulu en faire une classe à part, un groupe anti-adulte, comme si — ne serait-ce que par la force de l'âge — ils n'étaient pas de futurs adultes, et dès maintenant destinés à franchir la barrière. Or, il n'y a pas de barrière, la distinction entre jeunes et adultes est artificielle car la jeunesse — ou la vieillesse! — n'ont pas d'âge. En inventant « la jeunesse », on a voulu créer une zone de consommateurs sensibilisés à une publicité spécialement cuisinée pour eux, et la plupart du temps téléguidés par des adultes dont certains sont — c'est le moins qu'on puisse dire! — des vieux... Mais la possibilité « consommatrice » des jeunes est précaire, puisque pour beaucoup d'entre eux elle est liée au pouvoir d'achat des parents. C'est ainsi qu'on a vu, bien avant mai 68, baisser de façon significative la vente des disques et l'industrie du « tube » et du « saucisson » — bien que surnageant encore — bat toujours de l'aile.

Cette jeunesse, on a voulu aussi en faire une « force de frappe politique » (selon l'expression de « Textes et Documents pour la classe »), aussi bien aujourd'hui qu'hier, en tous lieux, sous des

régimes politiques différents et même opposés — ce qui n'empêche rien, bien sûr! Mais ce n'est qu'une duperie de plus : on flatte les jeunes, on les exploite, mais on refuse de les traiter en responsables. Cette dépendance, cette exploitation, cette possibilité de faire réellement entendre leur voix (combien de mes élèves se sont plaints de la pauvreté des rapports familiaux, par exemple) comptent parmi les raisons du silence, du repliement des adolescents sur eux-mêmes, qu'ils soient seuls ou en groupe, dans la rue, le quartier, le village, l'établissement scolaire, ou au sein d'une bande délibérément asociale.

Aujourd'hui, peut-être de nouveaux rapports commencent-ils de s'établir entre jeunes et adultes. Il faut en tenir compte, de peur de creuser un peu plus le fossé. Il faut, aussi, reconnaître que ce sont les jeunes qui ont fait le premier pas et qu'il serait dangereux de les décevoir en les trompant ou en les menaçant. Déjà, reprenant du poil de la bête, certains d'entre nous — ceux qui, précisément, s'étaient faits les plus plats en mai 68 — montrent de nouveau les crocs, claquent des dents, ont le regard qui biaise, la parole évasive. Attention! ils sont battus d'avance s'ils n'acceptent pas le dialogue, dans les conditions que nous avons déjà définies, avec l'esprit ouvert qui doit régir les rapports de tous les membres de la communauté scolaire.

Mais la bonne volonté ne suffit pas, il faut aussi les moyens. Une fois encore, seul un groupe coopératif maître-élèves peut rendre effectif un dialogue qui ne soit pas simplement un état d'esprit mais une méthode de travail. Voilà pourquoi (ainsi que nous le verrons aux Points 3 et 4) nous préconisons — à côté du travail personnel, indispensable en de nombreux cas — la discussion, l'étude de documents, l'enquête ou l'exposé par petites équipes; le débat contradictoire portant sur une question qui appelle des opinions différentes; la « table ronde », discussion générale sur un grand problème touchant aux élèves eux-mêmes, à un point d'actualité, ou à un aspect important du monde contemporain; la « classe-critique », séance mensuelle ou trimestrielle, faisant le point des tentatives menées ensemble; la réponse collective et spontanée à une difficulté brusquement soulevée au sein de la communauté; et bien d'autres cas encore que nous

verrons par la suite. Ainsi, en pensée comme en acte, la coopération sera effective, à tout moment, en toutes circonstances.

Mais cela demande un matériel pédagogique suffisant. Si, dans notre cas particulier, nous commençons à en posséder quelques éléments, c'est parce que nous travaillons depuis un certain temps déjà et que, peu à peu, j'ai obtenu magnétophone et projecteur, électrophone, radio et poste de télévision, livres et bibliothèques de travail Freinet. Le reste a été constitué par les apports des élèves, mais aussi du professeur, ou provient des panneaux d'information que nous avons mis peu à peu en place. Le recours à la documentation étant permanent, celle-ci doit être classée et entreposée de façon à être accessible à tous les élèves. On ne peut toujours réaliser cet objectif pourtant primordial, et c'est bien dommage. Mais on doit tout tenter pour y parvenir. Car la documentation est la base de tout travail effectif des élèves, qu'il soit personnel ou collectif.

Nous verrons également l'importance d'une classe « ouverte » qui — par ses murs et sa disposition — excite la curiosité, soutienne l'intérêt, détende les nerfs, libère les esprits, brise ce décor traditionnel qui participe tant à l'aliénation des élèves. Voilà pourquoi notre salle ressemble peu à ce qu'on imagine d'habitude. Mais ce n'est pas là un acte gratuit : le cadre, lui aussi, a son importance.

Ainsi se trouvent réunis les principes d'un travail capable de recueillir l'adhésion des élèves. Mais il faut encore accroître les chances de succès, faute de quoi on risquerait de se leurrer sur un esprit et des méthodes qui, quelle que soit la bonne volonté dont ils témoignent, perdraient une bonne part de leur efficacité. Nous en arrivons là à d'autres principes, auxquels il faut faire d'autant plus attention qu'ils sont plus difficiles à définir clairement et à respecter absolument.

4. Individualiser l'enseignement

Il faudra d'abord tenir compte des différences qui existent à l'intérieur du groupe et qui font que chaque élève a un rythme particulier. Or l'erreur, déjà dénoncée maintes fois, est de distribuer un enseignement à

l'emporte-pièce, comme si tout le monde dans la classe se ressemblait et avait les mêmes possibilités et la même façon d'acquérir les connaissances. Il faut donc, quoi qu'il en coûte, — et cela demande un effort considérable — tenter d'individualiser au maximum le travail. Freinet — une fois de plus — en donne les moyens. Mais les obstacles sont énormes : nous manquons de temps, de matériel, de compétences, et nos élèves sont peu préparés. Cependant, nous devons y tendre de toutes nos forces et savoir, en tout cas, que nous resterons en deçà de nos aspirations si nous n'obtenons un jour que chaque élève travaille selon ses goûts — ce qui serait déjà beaucoup! —, et selon son rythme propre. Pour notre part, nous sommes encore loin d'y être parvenus et nous expliquerons (Point 5) que cela ne tient pas seulement au groupe mais à tout un contexte, et notamment à la conception générale de l'enseignement.

Dans un premier temps, cependant, et pour tenir compte le plus possible des différences entre les élèves, du peu d'habitude qu'ils ont de travailler de façon autonome, de la lenteur ou de la précipitation stériles des uns et des autres, on essaiera de *trouver un rythme* qui ne soit *ni trop rapide* (pour éviter les affolements et les découragements) *ni trop lent* (pour combattre la dispersion et la lassitude). De même, il faudra *tenir compte du freinage* apporté par les habitudes certes, mais aussi par d'autres cours traités de façon traditionnelle, par l'opposition de certains adultes, et par l'apathie des élèves. Il convient donc de prévoir un programme minimum, où la prudence l'emportera sur l'ambition, mais dont le but sera de s'étendre peu à peu en suivant ou précédant (selon les cas) la prise de conscience et l'assimilation de connaissances ou de méthodes nouvelles.

Pour cela, il faut des exercices :

— qui répondent aux intérêts des élèves;

— qui ne soient ni trop longs ni trop courts;

— qui soient suffisamment variés.

Mais, toujours, on aura le souci d'éviter monotonie et dispersion : toutes deux atomisent l'intérêt et entament considérablement la portée de l'exercice. Car il importe avant tout de construire des schémas mentaux solides, cohérents, durables, qui préparent réelle-

ment à l'éducation permanente, dont nous reparlerons au Point 5. Dans ce cas, il faudra trouver des travaux qui n'engendrent pas le ronronnement (par une répétition excessive) ou la confusion (par l'accumulation désordonnée de formes d'exercices sans cesse remises en question). Voilà pourquoi on peut préconiser des successions d'activités *par séries* marquantes et relativement brèves (3 ou 4 séances, par exemple, selon la fréquence des cours); la série a l'avantage de familiariser suffisamment l'élève avec une forme de réflexion et d'expérience mais sans aller jusqu'à la lassitude. On pourrait ainsi, en Législation du travail ou en Club de lecture, faire se succéder des cours effectués par les élèves, des débats à propos d'un fait d'actualité (grève, accident du travail, mort d'un écrivain, etc.) ou des études de cas (maladie professionnelle, réunion d'un comité d'entreprise, sketches sur l'entrée d'un salarié dans une entreprise, sur les démarches à effectuer auprès d'une caisse de Sécurité sociale, etc.). Au contraire, changer d'exercice à chaque séance — et à plus forte raison à chaque heure comme on le fait actuellement — reviendrait à désintégrer les structures mentales en cours d'élaboration. Si la série entre dans le cadre de l'année scolaire (car elle demande plusieurs séances en général hebdomadaires), il faut — pour le moment de la journée ou dans le courant de la semaine — aider l'attention d'une autre façon :

— si l'exercice est passionnant et facile, pas de problème;

— s'il demande une forte concentration, on ne peut guère dépasser 15 à 20 minutes : les « bruits divers » (raclements de gorges et de chaussures, objets qui tombent, etc.) renseignent sur l'attention du groupe!... On pourra alors interrompre l'exercice par une intervention rapide portant sur un tout autre sujet; ce procédé, qui paraît déconnecter l'attention, en fait la repose, brise la surtension au-delà de laquelle le cerveau tourne à vide, et permet de retrouver un second souffle.

A l'intérieur de l'heure, on pourra varier les formes du même exercice. Par exemple : présentation du travail à fournir (5 minutes), travail en groupe restreint (10-15 minutes), exposé des rapporteurs et discussion des résultats (30 minutes), mise au net éventuelle (5-

10 minutes) — ce minutage n'étant pas impératif, bien entendu. Mais nous devons tout tenter pour dépasser ce premier stade et — outre les travaux par équipes, les exposés ou les débats — parvenir au travail individuel s'appuyant sur le rythme propre de l'élève, dont nous avons parlé précédemment. On n'y parviendra que par une éducation de l'attention, une meilleure résistance à la fatigue scolaire, d'autant plus effectives que l'adhésion de l'enfant ou de l'adolescent sera importante. On voit donc que tout est lié : partir des élèves, favoriser le dialogue, encourager l'attention, donner des moyens de discussion et de travail personnel ou collectif et — maintenant — se baser sur l'activité première des élèves.

5. Partir de l'activité première des élèves

Ce principe est, de loin, le plus difficile à mettre en œuvre : car cela revient à un non-directivisme qui, pour n'être pas forcément aussi radical que celui de Rogers, n'en exige pas moins une mutation complète des mentalités et des rapports à l'intérieur du groupe. Nous n'y parviendrons que lorsque nous aurons été imprégnés de l'esprit et des principes développés jusqu'ici. Mais il faut bien dire que — tout comme pour l'individualisation de l'enseignement — nous aurons de graves difficultés. Nous rencontrerons les premières chez nous, les maîtres : il faudra abolir cette idée que nous pouvons encore enseigner quelque chose d'utile sans faire nécessairement appel à la personnalité tout entière de l'enseigné. Et d'ailleurs, il ne conviendra plus, à ce stade, de parler d'Enseignant et d'Enseigné, mais d'une équipe coopérant au même travail — équipe vers laquelle tendent nos propres efforts et dans laquelle chaque individualité, à son rythme propre, prendra les initiatives et les responsabilités qui lui paraîtront directement motivées par ses aspirations profondes. Plus rien, alors, ne sera ordonné, ni même suggéré, par le maître s'adressant à l'élève; il n'y aura plus que des personnalités qui, en toute autonomie, décideront de ce qu'elles doivent faire pour se réaliser pleinement. Ce n'est pas la négation du rôle de l'enseignant,

c'est une mutation qui exigera de lui qu'il soit ce qu'il devrait être depuis longtemps déjà : le moteur, le catalyseur, le point d'appui et de force de l'équipe tout entière. Les études de cas, dont nous reparlerons au Point 4, tentent de répondre à cette exigence qui — bien qu'elle s'exprime encore confusément — n'en est pas moins la racine principale dont doit tenir compte toute pédagogie véritablement neuve et réaliste.

6. Agir avec une « audacieuse prudence »

Le dernier principe — qui coiffe tous les autres — portera sur la nécessité d'*agir avec une prudence et une lenteur calculées*, appliquées à chacun des exercices que nous mettrons en chantier. C'est d'ailleurs ainsi que nous avons procédé au cours de nos expériences (voir le Point 3).

Il ne faut pas oublier, en effet, que nos élèves sont formés au moule des méthodes traditionnelles, et qu'un changement brutal ne pourrait que les désarçonner, voire les traumatiser, et créer ainsi un sentiment d'insécurité particulièrement dangereux parce qu'ils ne retrouveraient plus rien des références mentales auxquelles ils étaient accoutumés. Il faudra *d'abord partir des méthodes traditionnelles pour*, étape par étape, prise de conscience après prise de conscience, et après de nombreuses mises au point collectives avec étude comparative des aspects positifs et négatifs de chaque exercice, *passer progressivement à des méthodes laissant plus d'initiative, de responsabilité et de liberté*. Bien entendu, il en serait tout autrement si les élèves avaient toujours suivi l'école nouvelle. Il pourrait, aussi, paraître plus sage de ne rien changer du tout. Mais ce serait méconnaître la réalité : la vie qui sera celle des jeunes au sortir de leur scolarité exige une préparation que seule la coopérative peut permettre; de plus, le besoin de changement est une des composantes essentielles de la personne humaine : quand il ne se manifeste pas, il a été endormi; mais quand il s'éveille, il peut être vigoureux et même dangereux — nous l'avons vu récemment! — et s'il ne s'éveille pas du tout, c'est que l'homme est mort.

Mais je ne crois pas — grâce aux jeunes du monde entier — qu'on en soit déjà là...

Il ne faudrait pas, cependant, que cette prudence et cette lenteur calculées dont j'ai parlé tout à l'heure soient interprétées comme un encouragement à la tiédeur, ou bien utilisées pour briser les forces vives de la jeunesse, lui refuser le droit à la révolte — dont les soubresauts sont parfois salutaires car ils préservent, dans certaines circonstances, l'homme de la bêtise et de la lâcheté. Je ne voudrais pas qu'avec ma complicité on prépare nos élèves aux délices sordides d'une vie de petit-bourgeois satisfait de lui-même et des autres et qui, paisiblement, égoïstement, ignominieusement, fermerait les yeux sur les crimes de ce monde. Qu'on ne s'y trompe donc pas : quand je parle de prudence, c'est pour respecter l'enfant ou l'adolescent dans ce qu'il a de plus profond et de plus personnel; mais je n'ai jamais dit que nous avions des droits sur ce qui bouillonne dans leurs veines et dans leur cœur, et surtout pas celui de juger leurs élans...

Ainsi donc se trouvent posés l'ESPRIT et les PRINCIPES de travail qui vont guider maintenant notre action. Ce sont eux qui ont soustendu les expériences que nous allons décrire telles qu'elles ont eu lieu. Dans ce premier temps, nous avons simplement tenté de mettre en place les jalons d'une activité consciente et féconde, capable de préparer les élèves à une éducation permanente pleinement efficace.

Point 3

Action expérimentale

Essais menés dans un collège d'enseignement technique par une équipe maître-élèves

Nous voici arrivés au moment de la vérité, et aussi de l'action pure. Cela veut dire d'abord que je vais décrire les tentatives que mes élèves et moi avons menées; je le ferai sans détours, sans apprêts, telles qu'elles ont eu lieu exactement. J'ai bonne mémoire! pourrait-on remarquer. Peut-être, mais je dispose aussi de deux cahiers sur lesquels j'ai noté, pratiquement au jour le jour, le déroulement et le résultat de chaque expérience, tout comme les remarques qu'elle appelait. A ce stade, que le lecteur ne s'attende pas à du spectaculaire, mais à des FAITS dont le mérite principal a été, précisément, d'exister — face aux années de discussion que l'on a consacrées à des améliorations seulement théoriques de nos méthodes d'enseignement.

La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

FREINET, *Invariant II.*

Tout comme Freinet, nous avons utilisé le *tâtonnement expérimental*, c'est-à-dire que nous avons d'abord lancé le travail, puis l'avons infléchi selon les réactions et les remarques de chacun de nous. Nos seules — mais importantes — précautions auront été :

— *de partir du concret*, en nous basant sur les constatations exposées au Point 1;

— *de dresser, avant toute action, les grandes lignes de l'Esprit et des Principes* de travail exposées au Point 2, lesquelles

sont évidemment susceptibles d'évoluer — tout comme l'ensemble de nos travaux.

On ne s'étonnera donc pas du caractère apparemment moins construit — mais plus concret, plus directement relié à la vie — de ce Point 3. On se souviendra également que, se déroulant dans le cadre actuel de notre enseignement (donc, en majeure partie encore, traditionnel), il *prépare l'action plus organisée*, que nous développerons au Point 4, et qui tentera de participer à la mise en place d'un enseignement véritablement neuf dans son esprit, ses méthodes, la conception des locaux scolaires, l'organisation générale de l'Éducation nationale dans notre pays. Cette démarche a été suivie de façon délibérée. En effet, nous avons lancé nos expériences depuis janvier 1966 et les avons conçues de manière à ce qu'elles soient réalisables le plus vite possible, utilisables avec le minimum de moyens et de temps dans la plupart des classes, accessibles à la majeure partie des élèves; même si nous devons pour cela accepter — et parfois même subir — les conditions de l'école traditionnelle. Mai 68 a porté au grand jour les notions fondamentales de cogestion, autogestion, dialogue, participation à tous les niveaux de tous ceux qu'intéresse l'enseignement : les élèves, les parents, les maîtres, et — outre l'administration qui, en fin de compte, est encore la seule à pouvoir prendre les décisions — toute personne utile à la cause de l'école nouvelle. Si tout le monde fait preuve de bonne volonté — et aussi de fermeté et de détermination, dans certains cas; si les crédits nécessaires sont accordés (enfin!); si les compétences peuvent s'exercer pleinement et librement; alors peut-être verra-t-on naître pour de bon une pédagogie véritablement neuve et capable de répondre à l'attente et aux aspirations récemment exprimées. Mais, avant d'en exposer au Point 4 les grandes lignes telles que nous les concevons et les proposons, il faut déjà dire ce que nous avons *fait effectivement* avec la constante pensée que — par la force des choses certes, mais aussi par notre participation active à l'effort de renouvellement entrepris par certains — il faudrait bien qu'on en arrive à tenir compte de cette volonté de changement qui, souterraine et parcellaire jusque-là, a récemment explosé. Certes, Mai 68 a fait avancer les problèmes éducatifs de manière décisive;

mais nous savons tous, pour en avoir fait l'amère expérience, que toute action, si forte, si généreuse soit-elle, rencontre de formidables résistances. Et comme je sais moi aussi que, dans le meilleur des cas, il faudra des années et des années pour rénover notre pédagogie, j'ai préféré commencer tout de suite!...

Pour bien situer notre travail, il est indispensable de préciser...

Les conditions de nos expériences

Un établissement ordinaire

Il faut savoir tout d'abord que ces tentatives ont été menées dans un collège d'enseignement technique masculin de province, regroupant environ 250 élèves, dont la plupart sont internes. Ils y préparent en trois ans soit le Certificat d'Aptitude Professionnelle de mécanique générale, soit celui de chaudronnerie-fer. L'établissement se compose d'un bâtiment central, vieux et fatigué bien que rafraîchi superficiellement, d'ateliers et de salles de classe en majeure partie préfabriqués et dispersés sur un assez vaste terrain accidenté. Si un réfectoire neuf vient d'être construit pour remplacer l'ancien qui obligeait les élèves à manger en 20 minutes au cours de trois services par repas, les conditions d'hygiène, d'aération, d'évacuation éventuelle des locaux, sont nettement insuffisantes. Non par manque de précautions et d'action sanitaires, mais par insuffisances des installations, donc de crédits. Enfin, et comme dans beaucoup d'établissements, il n'y a pas de salle de sports propre à l'établissement, et le trajet jusqu'au stade, à l'autre extrémité de la localité, entame largement la séance d'éducation physique... Par contre, il existe une petite salle pour le Foyer socio-éducatif, lequel fonctionne effectivement.

Ces quelques détails pour indiquer que notre établissement n'a rien de particulier et pour souligner que c'est dans ce cadre traditionnel que, malgré tout, nous avons pu mener nos expériences.

Une salle de classe « ouverte »

Notre classe est un « préfabriqué double » : une salle consacrée plus particulièrement à l'enseignement du français, une autre pour l'histoire et la géographie (car elle peut être obscurcie, pour les projections); toutes deux sont séparées par un couloir assez large. En été, dans ces bâtiments sommaires, la chaleur est forte, rendue plus pénible encore quand le soleil vient frapper les larges baies vitrées, que l'on peut difficilement masquer par des rideaux — en nombre insuffisant. En hiver, il est parfois difficile de chauffer car la minceur des cloisons et le manque d'étanchéité des fermetures laissent passer le froid. Ainsi, nous aurions pu — ironiquement! — admettre que notre classe était « ouverte »... aux courants d'air! Mais — pour parler plus sérieusement — nous avons admis que le cadre revêtait une importance primordiale pour tous, et que l'atmosphère générale et le travail s'en ressentaient forcément. Certes il est bon de poser un esprit et des principes de base; mais encore faut-il que l'environnement matériel aide à les garder en permanence dans la pensée et constitue, en quelque sorte, leur illustration permanente.

Voilà pourquoi — de propos délibéré, cette fois — j'ai voulu dépayser les élèves en brisant la disposition traditionnelle, coupable de consacrer l'opposition entre le maître et eux, parce qu'elle pose le premier sur un piédestal et tient les seconds en sujétion, en tension constantes — bref : dans un état d'aliénation quasi permanente —, ce qui n'est pas pour faciliter la liberté de manœuvre et de pensée indispensable à tout travail efficace. Et puis, il n'était pas inutile d'obliger les élèves eux-mêmes — ils sont parfois très conservateurs! — à quelques changements dans leurs petites habitudes, la passivité étant pour certains d'entre eux plus reposante que l'activité. Enfin,

à méthodes neuves cadre neuf : il fallait que les élèves, en venant en français, aient l'impression de changer d'air, de « sortir de la boîte » comme ils disent; et je crois que nous y avons réussi puisque, lors d'un récent sondage, l'un d'eux a par exemple reconnu : « Ici, on vient vraiment décontracté! » Ils le sont parfois même un peu trop, ne sachant pas toujours trouver eux-mêmes les limites; mais les trouveraient-ils si on les leur faisait mesurer par la terreur? Il est bien préférable — et en fin de compte plus éducatif — de les leur faire découvrir eux-mêmes. Car tel est le but : détendre les élèves et leur montrer que l'on peut, aussi, travailler efficacement sans pour autant se sentir contraint, épié, en insécurité constante... Reconnaissons que le français permet plus de liberté que d'autres matières, et qu'il est plus aisé de circuler sans dommages dans notre salle que dans un atelier où les problèmes de sécurité entrent nécessairement en jeu. Mais, puisque nous avions la possibilité d'offrir aux élèves quelques heures hebdomadaires pendant lesquelles, tout en travaillant, ils se sentiraient plus libres et plus détendus, il fallait bien entendu en profiter. Je ne crois pas que l'enseignement des Lettres en ait souffert, bien au contraire. De plus, il est bon que la tension forcément accumulée au cours d'autres exercices puisse se relâcher un peu, et certains collègues ne se doutent pas toujours du service que leur rend un cours qui, servant de soupape de sûreté, calme l'énervement — voire l'agressivité — des élèves. Mais, encore une fois, le cadre y est pour quelque chose... Toutefois, notre classe « ouverte » ne peut guère fonctionner pour l'instant que dans des locaux et au sein d'un environnement traditionnels, dont les aménagements sont vétustes et les structures anachroniques. Car ce serait un leurre que de laisser croire qu'il suffit d'aménager une salle pour transformer toute l'école, et de faire des établissements pilotes pour rénover l'Éducation nationale tout entière! Avant que tout ne soit profondément modifié, il se passera bien du temps encore; et nous ne pouvons attendre indéfiniment. C'est pourquoi, pour notre part, nous avons tout de même essayé de renouveler un peu le cadre de la classe à partir de préfabriqués fatigués, rapiécés et déteints.

C'est ainsi que nous avons commencé par *casser les lignes géométriques traditionnelles* en disposant les tables de façon à ce que les élèves — se faisant face deux à deux — puissent constituer des groupes de quatre, nombre commode pour le travail d'équipe. L'ensemble forme un demi-cercle très ouvert autour du tableau noir, qui est utilisé tantôt de façon traditionnelle tantôt pour épingler les documents des exposés, prendre des notes ou schématiser le décor d'une pièce de théâtre.

Ainsi, plus d'élèves somnolents en rangs d'oignons sous l'œil acéré d'un gardien qui, du haut de son mirador, épie les moindres gestes et mitraille les dissidences! A bas le trône monarchique, d'où pleuvent les ordres que des esprits, tous fondus au moule de l'obéissance immédiate, gobent avec le paresseux gloussement du devoir accompli! Trop d'autoritarisme d'un côté, trop de passivité de l'autre, et le résultat : des cours dont le rendement est (a-t-on souligné) si faible que si celui des moteurs lui était comparé, les constructeurs d'automobiles n'auraient plus qu'à mettre la clef sous la porte! Voilà pourquoi nous avons supprimé le bureau, qui a été relégué dans un coin, où il est le seul à ne pas avoir de rôle actif! L'estrade est demeurée, mais, considérablement agrandie, elle sert aux exposés des équipes d'élèves, ou de scène pour les tentatives de jeux dramatiques que mène le groupe « montages » du Club Journal ou pour l'illustration des pièces étudiées en Français.

Les deux murs perpendiculaires au tableau et qui, par conséquent, se font face, sont occupés par les panneaux documentaires (cours et informations), dont nous reparlerons abondamment un peu plus loin.

Dans un coin, le meuble du poste de télévision et, à côté, le combiné radio-pick up. Dernièrement, nous avons obtenu que, sous les panneaux, soient aménagés des placards fermés par des portes coulissantes et dont la planchette supérieure — placée à un mètre de haut environ — sert de tablette d'exposition pour des revues ou des objets. C'est là que prennent place les manuels (que d'ailleurs j'utilise peu, pour ma part, car ils se démodent vite : mieux vaut faire un cours de géographie, par exemple, à partir de documents continuellement

mis à jour et permettant ainsi de replacer la question étudiée dans le contexte actuel). On trouve aussi des séries de « Classiques » que des coups de ciseaux, assurément bien-pensants, ont privé de leur personnalité : ainsi *Germinal*, réduit au pitoyable état de castrat, dont Zola renierait sans aucun doute la paternité!... Mieux vaut se procurer des séries de livres au format de poche; mais cela coûte cher, et le nombre d'œuvres exploitables en classe est relativement restreint. Cependant, dans le pire des cas (financiers) on peut au moins acheter des exemplaires de pièces de théâtre en nombre suffisant pour permettre leur lecture à plusieurs voix et, qui sait, l'interprétation de certains passages par les élèves — comme trois d'entre eux ont tenté de le faire avec *Grand'Peur et Misère du III^e Reich*, dont ils ont choisi eux-mêmes d'enregistrer quelques scènes dans le cadre d'un montage *Guerre ou Paix ?* réalisé par une équipe du Club Journal.

La salle d'histoire-géographie est disposée et équipée de façon analogue mais — pouvant être obscurcie — elle se prête à la projection de diapositives ou de films fixes. Nous possédons également un magnétophone 9,5 et 19 cm/sec. et un autre, portable, pour les prises « sur le vif », mais de moins bonne qualité; un projecteur, quelques séries de bibliothèques de travail Freinet, quelques B. T. sonores, un très petit nombre de disques.

Mais, dans le couloir, assez spacieux, nous disposons pour le moment d'une batterie d'armoires bourrées de paperasses et de livres. Nous espérons les voir bientôt remplacées par une petite salle de Lecture et de Documentation (actuellement en cours d'aménagement) qui, coupant le couloir transversalement, à l'aide d'une cloison de planches, permettra d'entreposer les 700 livres de la bibliothèque et les dossiers documentaires constitués par les élèves, utilisables par eux pour les cours ou les exposés qu'ils présentent devant leurs camarades.

Outre la documentation ainsi stockée, et qui appartient à l'établissement, il y a celle qu'ont réunie les élèves, et celle du professeur — dont je suis saturé! — accumulée au jour le jour, de ses propres deniers, après de longues heures de lecture et de découpages d'articles de journaux ou de revues. Si j'en parle ici, c'est surtout pour souligner

que la plupart d'entre nous se voient obligés de constituer à leurs frais la matière de leurs cours — ce qui, en fin de compte, les pénalise au regard de ceux qui ne le font pas! On ne peut plus dire aujourd'hui que nous répétons inlassablement les mêmes histoires, chaque année, durant toute notre carrière. Nous devons passer au contraire de longues heures à dépouiller l'actualité, lire des revues spécialisées ou d'ordre plus général, des ouvrages souvent coûteux qu'il est difficile de se procurer à titre gracieux si l'on est — comme c'est souvent le cas — loin d'un Centre de documentation pédagogique (lequel, d'ailleurs, ne peut toujours assurer un service de prêts rapide, faute de matériel suffisant). Ce ne serait pas un luxe que de permettre aux éducateurs de se procurer les moyens de se tenir constamment à jour, sans pour cela entamer leur budget familial. Les entreprises financent des stages de perfectionnement pour (certaines catégories de) leur personnel, mais pas l'Éducation nationale qui devrait être pourtant la première à le faire...

Voici donc le matériel dont nous disposons, et les locaux dans lesquels nous travaillons. Selon l'appréciation et la situation de chacun, on jugera que c'est peu ou beaucoup. Il est bien évident aussi que c'est grâce à la compréhension et à l'aide financière de l'établissement, grâce aussi aux agents de service du collège (qui ont réalisé les aménagements) que nous avons pu mettre sur pied — dans des locaux qui n'y étaient pas spécialement préparés — un ensemble qui constitue, tant bien que mal, une unité de travail capable de faciliter la recherche personnelle des élèves en vue de la préparation de leurs travaux individuels ou collectifs.

Ainsi, par sa disposition, par ses murs « ouverts » sur le monde extérieur grâce aux panneaux qui se réfèrent constamment à l'actualité, par l'atmosphère plus détendue que nous avons voulu y instaurer, notre classe facilite l'ouverture sur la Vie, vers qui elle se tourne et qu'elle laisse librement pénétrer.

Elle permet aussi les échanges entre les élèves, puisque personne — sauf cas exceptionnel — n'a de place assignée, chacun pouvant en changer comme bon lui semble; les groupes de travail se constituent d'ailleurs selon le libre choix de leurs participants et provoquent

parfois des « mouvements » que l'on n'a pas l'habitude — certes! — de trouver dans une classe traditionnelle.

On voit cependant un écueil : cette disposition et cette atmosphère encouragent le bavardage. Et il est exact que, pendant les premières semaines, les élèves — l'occasion était trop belle! — en ont profité... et parfois même abusé. Mais peu à peu, avec des à-coups inévitables et des rechutes souvent imprévisibles, ils ont appris à distinguer d'eux-mêmes les moments de libre discussion et d'écoute attentive, donc silencieuse. De toute façon, ne nous faisons pas trop d'illusions : les élèves — quelle que soit la forme du cours et le savoir-faire du professeur — ne prêtent pas une attention constante à un exercice traditionnel, même si on entend une mouche voler : ils ont depuis longtemps appris à se composer le visage et l'attitude qui, sous l'apparence d'un intérêt passionné, permettent toutes les évasions. D'un autre côté, évitons toute naïveté : au cours des discussions, ils ne parlent pas que de la question qu'on leur a demandé de traiter; ils en profitent pour évoquer le bal du dimanche, les charmes de Lisette, les blagues entre copains, le dernier match de football ou le récent disque de l'idole à la mode. Mais, comme ils doivent tout de même rendre compte en fin de discussion, ils parlent AUSSI de ce qu'on leur a demandé; et il est bon, d'ailleurs, d'éviter cette dispersion en limitant la durée de leurs entretiens à quelques minutes seulement.

Autre difficulté : ainsi que nous y oblige le manque de place, notre local sert également de salle d'étude — ce qui pose évidemment des problèmes aux surveillants, car la conception actuelle de l'enseignement ne permet pas l'exercice de l'autodiscipline ni la naissance d'un corps d'éducateurs suffisamment nombreux qui, au lieu de subir (et faire subir!) le rôle ingrat du « pion » sur qui pleuvent tous les ressentiments, serait à même de faire équipe avec les professeurs pour participer à l'œuvre commune de rénovation pédagogique. Ni leurs conditions de travail, ni la mentalité qui en résulte parfois, ne leur permettent de comprendre quelle peut être leur importance — pourtant primordiale — dans un enseignement véritablement moderne. Notre salle (je le reconnais, et m'en réjouis secrètement!)

ne facilite pas l'exercice et le respect de la discipline; car il est vrai que nous avons voulu délibérément exclure de notre pédagogie ce mot imbécile et sordide, relent d'un passé qui nous a fait tant de mal et que certains nous assènent encore à plaisir, que ce soit à l'école, à la caserne, au syndicat ou au sein d'un parti politique. Il est aberrant que la discipline constitue encore, dans une société qui se prétend en progrès constant, la seule force capable de garantir la cohésion interne de tout groupement humain. Sans quoi — prétendent certains — tout irait en lambeaux et glisserait dans l'anarchie universelle. Tout individu de bonne foi sait pertinemment que cet argument — qui contient en germe tous les fascismes — ne tient pas debout. Comme si, à l'heure où tant de peuples secouent les chaînes d'un système désuet et aspirent à plus de responsabilités et de liberté, les dirigeants encore en place pouvaient avoir la naïveté de croire que la matraque empêchera l'inéluctable explosion de la Personne humaine. Voilà pourquoi tout éducateur digne de ce nom doit refuser de participer à l'aliénation de l'individu, et proscrire de ses actes et de ses paroles toute incitation à l'obéissance passive; ce serait faillir à son rôle, qui est d'aider à l'éveil des consciences et non de se faire le complice des fabricants d'apocalypses!...

Autre écueil, qui vient cette fois du professeur — et auquel je n'ai pas échappé non plus : il est parfois difficile au gendarme qui sommeille en nous d'admettre le bruit, l'agitation, les conversations dont il n'est pas l'origine. N'étant pas meilleur que mes semblables, j'ai dû à plusieurs reprises me raisonner et me départir de cette attitude de défense, qui brise les initiatives, décourage le sens des responsabilités et ne rétablit pas pour autant l'ordre et le silence.

Enfin, il serait faux de prétendre que notre disposition « ouverte » a recueilli d'emblée une adhésion enthousiaste. Mais il était impossible de parler de pédagogie nouvelle en conservant un local qui témoignait en faveur de l'école traditionnelle. Le *schéma* de la p. 70 aidera à se faire une idée plus claire de l'aspect actuel de notre salle. Bien entendu, ce n'est pas forcément l'idéal et — comme tout ce dont je parle dans ce livre — rien ne présente un caractère obliga-

toire et définitif; les solutions peuvent varier, mais je crois qu'il est souhaitable de s'attacher cependant à quelques principes importants :

— *suppression du bureau;*

— *suppression de l'estrade* en tant que *support de l'autorité;* Freinet ne dit-il pas : « Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres » (*Invariant* 2);

— *disposition des tables* de façon à *briser l'alignement* et *faciliter le travail de groupe;*

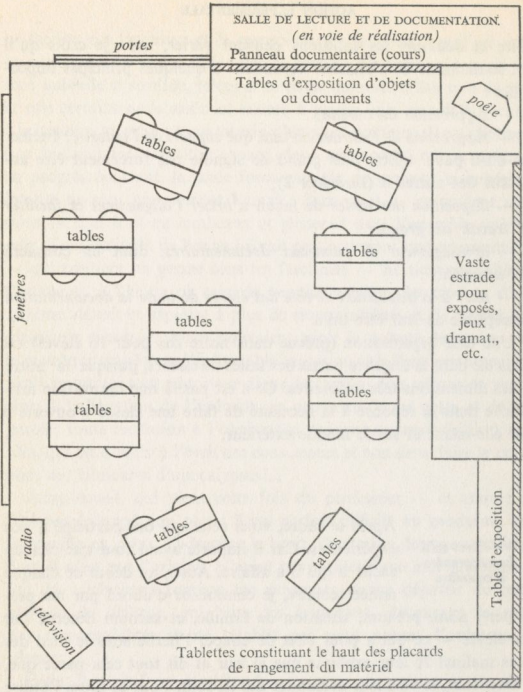
— *aménagement de panneaux documentaires,* dont un consacré à l'*actualité;*

— *mise à la disposition directe des élèves de toute la documentation* susceptible de leur être utile.

Une telle organisation (prévue dans notre cas pour 36 élèves) est possible dans la majeure partie des salles de classes, puisque la nôtre a des dimensions très ordinaires. Ce n'est pas là une innovation artificielle mais la réponse à la nécessité de faire une classe « ouverte » sur elle-même et sur le monde extérieur.

Des élèves qu'il faut apprendre à connaître

Après le cadre, voici ceux qui ont participé à nos expériences. Car il importe avant tout que chacun sache à qui il a affaire. Aussi, au début de chaque année scolaire, je commence d'abord par me présenter : nom, prénom, situation de famille, et surnom décerné par les élèves — ce qui a pour effet de couper l'herbe sous le pied des plus malins! Je leur explique que je leur ai dit tout cela parce que, à mon tour, je vais leur demander qui ils sont. Pour ce faire, j'utilise un questionnaire dit « psycho-social » et une batterie de tests, dont l'étalonnage n'est guère valable que pour l'établissement mais qui m'aide à situer les élèves les uns par rapport aux autres. Le dépouillement des réponses est très long, et bien entendu je ne puis me souvenir de tous les renseignements obtenus. Mais du moins puis-je éviter certaines bévues, comprendre certains problèmes (qui, parfois, sont



Panneaux Informations : ACTUALITÉ (tenu par professeur),
MAGAZINE (tenu par élèves)
ÉDITION SPÉCIALE (professeur ou élèves)

SALLE D'HISTOIRE GÉOGRAPHIE (pour projections)	LECTURE ET DOCUMENTATION	SALLE DE FRANÇAIS
	ENTRÉE	

1. Nom et prénom : _____

_____

4. Age : _____

5. Adresse : _____

_____

6. Profession des parents { Père : _____ / Mère : _____

Année 196 - 196 .

2. Qualité	3. Section

7. De combien de pièces se compose votre logement ? Enumérez-les (ex. : SJ+C+SB+WC+2 C). 8. Combien y a-t-il de personnes chez vous ? Enumérez-les (vous compris) - (ex : P+M+2 S+moi). 9. Disposez-vous d'une pièce pour vous seul ? 10. Pouvez-vous travailler tranquillement ?	
11. Combien de temps mettez-vous pour venir au Centre ? Et pour rentrer chez vous ? 12. A quelle heure vous levez-vous ? Vous couchez-vous ? 13. Quel jour de la semaine / A quel moment du jour ? } vous sentez-vous le plus fatigué ?	
14. Qui a choisi votre métier ? Vous, vos parents, d'autres personnes ? 15. Vous plaît-il ? Sinon, lequel ? 16. Quelles matières vous ennuient le plus ? Pourquoi ? 17. Quelles matières vous intéressent le plus ?	
18. En classe, votre intérêt dépend-il de la matière enseignée, du professeur, de vous, du moment ? 19. Quels problèmes du monde actuel vous intéressent le plus ? 20. Appréciez-vous les panneaux « Informations » ? Pourquoi ? 21. Appréciez-vous la Bibliothèque ? Pourquoi ? 22. Quels sujets voudriez-vous voir traités en classe ou sur le panneau information ?	
23. Si vous avez à votre disposition un récepteur de télévision, quelles émissions suivez-vous ? Jusqu'à quelle heure ? 24. Lisez-vous un journal ou un illustré ? Lesquels ? 25. Lisez-vous des livres ? Lesquels ? Combien par an ? 26. Vous souvenez-vous longtemps de ce que vous avez vu, lu ou écouté ? Exemples.	
27. Quelles sont vos activités pendant vos heures de loisirs ? Semaine - dimanche - congés - grandes vacances. Combien d'heures par semaine ?	
28. Souhaiteriez-vous participer plus largement aux cours de Lettres ? Comment (ex. : discussions, travail individuel ou par groupe, exposés, information, documentation, etc). 29. Seriez-vous capable de respecter une discipline mise au point, en classe de Lettres, par les élèves et le professeur ?	

des drames), m'expliquer des réactions, connaître le degré d'« ouverture » psychologique et sociale ainsi que le niveau scolaire et mental de chacun.

... à l'aide du questionnaire dit « psycho-social »

Laissant de côté le professeur — dont l'intérêt n'est ici qu'anecdotique — je m'attarderai sur les élèves, dont je puis parler avec quelque précision puisque je me base sur les réponses au *questionnaire « psycho-social »*, dont on trouve page 71 le libellé complet.

Je puis ainsi non seulement connaître chacun d'eux mais aussi « photographier » les tendances générales de la classe et, notamment, la réceptivité aux expériences que j'ai prévu de leur proposer. C'est dire que, dans ce qui suit, je n'ai rien inventé, et que tout vient d'eux.

Ces résultats — ainsi que ceux qui vont être présentés ensuite — n'ont pas forcément une portée générale, et ne peuvent valoir pour chacun des enseignants ni pour tous les élèves de France, bien entendu. Mais — plutôt que des statistiques générales — il importe de connaître les élèves de *notre classe* car c'est avec eux que nous allons travailler et non — heureusement pour nos méninges! — avec les millions d'enfants et d'adolescents de notre pays.

Ce sont des adolescents de 15 à 17 ans (en moyenne : 90 de deuxième année, 80 de troisième année), pour la plupart issus de milieu paysan ou ouvrier, les parents fonctionnaires et employés étant peu nombreux, et rarissimes les « cadres ». On trouve un certain nombre de pupilles; d'autres — en nombre assez important — ont perdu au moins un des parents.

Les familles sont en général nombreuses, mais — surtout dans le cas des domiciles ruraux — il faut penser que plusieurs générations peuvent cohabiter. Le nombre de personnes vivant sous le même toit varie de 2 à 15, suivant la répartition suivante :

Pour 2 élèves, le nombre de personnes vivant au domicile est de 2;

pour 14 élèves, il est de 3; pour 33 élèves, 4 personnes; pour 37 élèves, 5 personnes; pour 31, 6 personnes; pour 18, 7 personnes; pour 16, 8 personnes; pour 8, 9 personnes; pour 6, 10 personnes; pour 3, 11 personnes; pour 1, 12 personnes; et pour 1 encore, 15 personnes. Ainsi donc, 100 élèves sur 170 interrogés vivent dans des familles de 4 à 6 personnes; les enfants uniques sont peu nombreux.

Comme je l'ai dit, la plupart sont internes et habitent des localités parfois très éloignées, situées même dans d'autres départements. Les demi-pensionnaires utilisent pour se déplacer le train, le car ou le vélomoteur, ou bien s'entassent dans les véhicules du « ramassage scolaire » (on ne peut trouver plus juste expression!). Les plus rares sont ceux qui habitent la localité même où se trouve le collège. Cette dispersion des domiciles présente, on s'en doute, des inconvénients (difficultés de déplacement pour les élèves et leurs parents, surtout en hiver; retards, absences, etc.) mais provoque aussi un brassage de personnalités et de mentalités très différentes dont la richesse — une fois mise à jour — est appréciable; cela, même si le niveau général est très moyen, voire faible et, pour certains cas, anormalement bas. Le fait que j'aie pu cependant réaliser certains travaux avec de tels élèves prouve qu'ils ont des ressources, qu'eux-mêmes ignorent bien souvent. C'est là qu'intervient le rôle de « *révélateur* » d'une pédagogie constructive s'exerçant au sein d'une École ouverte. Ce recrutement est dû au fait que, nous trouvant placés au centre des zones d'influences des villes voisines, celles-ci viennent déverser chez nous leurs surplus d'effectifs — indépendamment des résultats de l'orientation scolaire (d'ailleurs déficiente dans la plupart des cas).

La plupart des élèves — contrairement à ce que quelques réflexions de certains d'entre eux m'avaient laissé entendre — se déclarent satisfaits de leur métier; et ceux qui ne le sont pas ont été mal renseignés, disent-ils, croyant faire de la mécanique en général pour s'orienter ensuite vers l'électricité, la carrosserie ou la mécanique automobile. Ils ont choisi eux-mêmes ou avec leurs parents; rares sont ceux à qui le métier a été imposé.

Il est également intéressant de savoir quels sont les jours et les moments de plus grande fatigue : le rendement du cours s'en ressen-

tira. C'est ainsi qu'un seul ne se sent « jamais fatigué » (!). D'une manière générale, il semble que ce soit l'après-midi qui pèse le plus, surtout au début, pendant les premières étapes de la digestion. Le lundi, puis le vendredi, sont les jours de plus grande fatigue; vient ensuite le jeudi après-midi (mais il y a le sport ou la promenade); le jour le moins cité est le mardi.

L'intérêt porté aux cours est variable; il semble que le français soit peu apprécié, avec — cependant — une petite nuance : en troisième année, il est jugé moins ennuyeux. Je dois dire, pour être très exact, que les questionnaires sont posés AVANT la réalisation de nos expériences. De qui ou de quoi dépend l'intérêt? Pour la plupart : de la matière enseignée (70 réponses), puis du professeur (64 réponses); le moment a aussi son importance (39 réponses) et les facteurs personnels sont, pour 40 d'entre eux, déterminants. Il est donc utile de savoir que, si l'on veut augmenter l'efficacité des cours, il faut tenir compte du jour et du moment de la journée (travailler de préférence le matin, surtout pour les matières demandant beaucoup d'attention et un effort soutenu); il faut aussi savoir que, si la matière enseignée a certes son importance, le professeur a un rôle primordial. « Surtout s'il est en forme! » a dit un de mes élèves...

Enfin, pour sonder leur position vis-à-vis des expériences que je vais leur proposer de mener ensemble, je leur demande de répondre aux deux questions suivantes, auxquelles j'ai joint les opinions qu'ils ont exprimées :

28. *Souhaitez-vous participer plus activement aux cours de Lettres? Comment? (Ex. : discussions, travaux individuels ou par groupes, exposés, informations, documentation, etc.)*

10 élèves de deuxième année (sur 90) et 4 de troisième année (sur 80) ne souhaitent pas cette participation. La grande majorité — sans doute attirée par les panneaux « informations » ou mis au courant par le bouche à oreille — y est donc favorable et préfère (de loin) le travail en groupes et les discussions. (« On travaille mieux, on apprend à s'entendre mieux entre nous. »)

La documentation en intéresse un certain nombre également. Nous verrons plus loin les réponses aux questionnaires sur les panneaux documentaires. Il semble que le travail individuel, au sens traditionnel du mot, n'en attire que très peu ; cela ne met pas en cause le travail individualisé qui est tout autre chose et facilite l'initiative ou la prise de responsabilités.

29. *Seriez-vous capable de respecter une discipline mise au point, en classe de Lettres, par les élèves et le professeur?*

30 sur 170 admettent qu'ils ne le pourront pas; 9, « peut-être », le feraient; quelques-uns sont plus méfiants (« Je ne peux pas dire à l'avance, faudrait faire un essai » — « Cela dépend des camarades avec qui je serai » — « A condition que les autres fassent pas la brute et n'essaient pas de nous commander. » Et l'un d'eux, assez turbulent : « Cela vous surprendra peut-être, mais j'en serais capable! »)

La majeure partie des « troisième année » est favorable à l'expérience. Il est vrai qu'il sont moins nombreux ; mais peut-être n'en voient-ils pas très bien l'intérêt puisqu'ils ont appris, au cours des mois précédents, qu'on ne parlait que très rarement de discipline en classe de Lettres. A la lumière des revendications de mai 68, il sera peut-être utile, d'ailleurs, de modifier le libellé de la question et de ne plus parler de discipline mais plutôt de « gestion commune de la classe ».

... à l'aide des « tests sur l'état mental »

A ces résultats qui me permettent de mieux connaître mes élèves (mentalité et situation personnelle notamment), s'ajoutent ceux d'une batterie de tests, dont l'interprétation n'est qu'indicative car il faut attendre des années et des centaines de réponses pour en tirer un enseignement plus général. Cependant, cette petite mise en train n'est pas inutile et permet d'apporter des précisions complémentaires.

Quelques épreuves portent sur la lecture, l'orthographe, la grammaire ou le vocabulaire, pour situer le niveau des élèves en ces matières traditionnelles. Les résultats, sauf exception, sont toujours très moyens.

Une épreuve de rédaction, un peu particulière, se déroule pendant deux séances. *La première :* très brève, elle n'a d'autre utilité que de montrer quatre photographies, sans aucune explication ni réponse aux questions posées; ces photographies sont choisies pour leur simplicité et leur apparente banalité (rue de village, clairière, couple en contre-jour, etc.); mais en réalité un détail permet d'accrocher l'intérêt et d'enclencher chez les observateurs un processus imaginatif. *Seconde séance :* on demande aux élèves de rédiger en une heure un texte d'une dizaine de lignes, en s'inspirant des photographies montrées quelques jours auparavant; ils peuvent les combiner dans l'ordre qui leur convient, mais de façon à construire un récit cohérent et non une suite de phrases sans rapports entre elles. Ce petit exercice fait intervenir l'observation, la mémoire visuelle, l'imagination et la faculté de construire un récit à la fois bref, dense et logique. Naturellement, les photographies varient selon les classes et les années.

A ce test s'ajoutera un exercice d'élocution qui demandera un travail individuel d'abord, collectif ensuite, au sein d'un groupe présentant un exposé devant le reste de la classe.

Je complète par trois autres épreuves :

1. un test d'observation et de mémoire visuelle : je présente un jeu de sept photos, insolites ou banales, et demande — après quelques secondes d'examen — qu'on réponde à une question portant sur chacune d'elles;

2. un test de jugement et de raisonnement : cette fois, je présente les photographies et pose les questions simultanément, la réponse aux secondes figurant toujours sur les premières ; il suffit de raisonner ;

3. un test de connaissances générales : superficie de tel pays, œuvre de tel écrivain, quelques dates importantes, citer un pays du Marché commun, une matière première, une source d'énergie, etc.

Enfin, au début et ensuite tout au long de l'année, interviennent des « tests d'actualité », portant sur des faits récents et tels que la plupart des élèves aient pu en prendre facilement connaissance. Cela prend d'ailleurs la forme d'un jeu — auquel le lecteur peut s'essayer, s'il le veut, en tentant de répondre aux vingt questions suivantes, parues dans un numéro du journal de mes élèves (février 1968) :

JEU-TEST

ÊTES-VOUS DANS LE COUP?

Vous le saurez en répondant aux 20 questions d'ACTUALITÉ suivantes :

1. Que veut dire : U.R.S.S.?
2. Nom du premier ministre anglais?
3. Nom du premier ministre français?
4. Capitale du Vietnam du Nord?
5. Nom du projet américain de débarquement sur la Lune?
6. Quelle monnaie actuelle a été récemment dévaluée?
7. Que veut dire : T.V.A.?
8. Avec quelle firme étrangère les Ets Citroën viennent-ils de passer un accord?
9. Quelle firme de textiles artificiels a des usines à Lyon-Vaise et Besançon?
10. Dans quelle ville a été pratiquée la première greffe du cœur?
11. Spécialité de J.-Cl. Killy?
12. Citez un parti politique français.
13. En quelle année auront lieu les J.O. de Mexico?
14. Que veut dire : O.N.U.?
15. Quel écrivain, mort à la fin de 1967, a écrit *la Traversée de Paris*?
16. Dorénavant, à quelle heure les bureaux de poste fermeront-ils le samedi?
17. Citez un des pays arabes engagés contre Israël l'an dernier.
18. Lors des événements du printemps dernier, en Grèce, un célèbre compositeur de ce pays a été arrêté. Qui est-ce?
19. Quel chanteur célèbre tient le premier rôle masculin dans le film d'André Cayatte, *les Risques du métier*?
20. Avec quel pays la France s'est-elle associée pour construire le « Concorde »?

1. Union des Républiques socialistes soviétiques. — 2. Harold Wilson. — 3. Georges Pompidou (à cette époque). — 4. Hanoï. — 5. Apollo. — 6. La livre sterling. — 7. Taxe à la valeur ajoutée. — 8. Masserati. — 9. Rhodiaceta. — 10. Le Cap. — 11. Ski (à cette époque). — 12. U.D.R. (U.D.V.e à cette époque), P.S.U., P.C., P.D.M., etc. — 13. 1968. — 14. Organisation des Nations unies — 15. Marcel Aymé. — 16. 13 heures. — 17. Jordanie, Egypte etc. — 18. Mikis Théodorakis. — 19. Jacques Brel. — 20. La Grande-Bretagne.

Voici l'examen global des réponses données par les élèves. Page extraite du numéro de leur journal, paru en février 1968 :

Le JEU-TEST que nous vous présentons à la page précédente est en réalité une enquête menée pour savoir si nous sommes au courant de ce qui se passe dans le monde. Nous avons posé ces 20 questions à 165 de nos camarades de 2e et 3e années. Voici les résultats :

1. Réponses exactes enregistrées pour chacune des questions :

1° — 13	11° — 157
2° — 111	12° — 57
3° — 160	13° — 95
4° — 80	14° — 80
5° — 60	15° — 50
6° — 96	16° — 11
7° — 64	17° — 76
8° — 50	18° — 14
9° — 55	19° — 111
10° — 109	20° — 127

COMMENTAIRE : Les questions posées étaient en général faciles et relevaient de l'actualité des dernières semaines, rarement des derniers mois, souvent des derniers jours. Il semble que J.-C. Killy et le Premier ministre français soient très connus; mais le Premier Anglais, les greffes du cœur, l'avion franco-anglais bénéficient d'une large publicité; on a parlé des « Risques du métier » en classe et de l'écrivain mort en 1967 en 2e année. A l'autre extrémité, les élèves — pour la plupart internes — se soucient peu des bureaux de poste; U.R.S.S., c'est bien compliqué! et les noms grecs aussi! Une actualité plus... lointaine (le conflit du Moyen-Orient) laisse des souvenirs durables, cependant.

2. Nombres d'élèves correspondant aux points obtenus :

20 réponses exactes	=	aucun	
19 —	—	=	élève.
18 —	—	=	2 élèves.
17 —	—	=	1 —
16 —	—	=	4 —
15 —	—	=	5 —
14 —	—	=	13 —
13 —	—	=	8 —
12 —	—	=	17 —
11 —	—	=	13 —
10 —	—	=	18 —
9 —	—	=	19 —
8 —	—	=	14 —
7 —	—	=	14 —
6 —	—	=	11 —
5 —	—	=	10 —
4 —	—	=	4 —
3 —	—	=	7 —
2 —	—	=	2 —

COMMENTAIRE : La majeure partie des élèves (136) s'échelonne entre 14 et 5 et la moyenne des connaissances semble s'établir un peu en dessous de 10, ce qui n'est pas surprenant car les élèves ont pour la plupart internes, et peu au fait des événements. 12 sont très renseignés, et 13 très peu. La répartition est donc sans grande surprise. Peut-être les panneaux documentaires apportent-ils quelques informations mais le temps manque pour les consulter.

3. Quelques réponses :

Les plus malmenées sont la *livre sterling* — qui devient : la livre « Austrelitz », « Sterlitz », « sterligne »; *Mikis Théodorakis* : « Théodocracrite », « Théodocratique » ou « Todoraquisle »; la T.V.A. : « Taxe Verbale Anéantie », « Taxe des Valeurs Argentées », « Taxe Avalage ». Greffe du cœur à « Cap Canaveral » ou à « Pape » (!). Quant à l'O.N.U., c'est l' « Organisation Nucléaire Universelle » et même l' « Organisation Nationale Raciste »...
La vérité oblige à dire que ces réponses déformées sont cependant assez rares.

On voit que les résultats sont très moyens, et que nos élèves ne sont pas toujours au fait de l'actualité. Mais le lecteur, lui-même, a-t-il pu répondre aux vingt questions?...

Les commentaires de ce dernier test montrent donc qu'il y a un gros effort à faire auprès des élèves — et peut-être du lecteur! — pour leur donner les moyens de s'informer et pour les préparer, dès l'école, à une approche intelligente et honnête des moyens modernes d'information.

Voilà pourquoi, après avoir pris soin de renouveler le cadre de nos expériences afin que la salle de classe permette l'ouverture sur la vie, sur soi-même et sur les autres ; après avoir tenté de mieux connaître les membres de l'équipe maître-élèves, nous avons jugé indispensable de porter un effort particulier sur l'Information, effort qui répond aux constatations du Point 1 et aux principes de travail du Point 2, et permet ainsi de mettre nos travaux en prise directe sur l'actualité et la vie.

C'est pour ces raisons que nous avons mis en place...

Les panneaux d'information

Ils ont été lancés en janvier 1966 et ont connu un succès fulgurant. D'abord conçus pour illustrer un cours de législation, d'histoire ou de géographie, ils ont vu très rapidement leur surface augmenter et leurs rubriques se multiplier. C'est qu'en effet tous les élèves — même ceux que je n'ai pas en cours (les « première année » par exemple) — y ont porté un vif intérêt, ce qui a obligé à dépasser le cadre du cours pour déborder sur l'actualité et s'étendre à des domaines de plus en vastes. C'est ainsi que, maintenant, dans les salles de français et d'histoire-géographie, ils couvrent de larges pans de murs et de nombreux secteurs de l'actualité.

Leur rôle est d'informer les élèves qui, contrairement à ce que l'on croit, s'intéressent à ce qui se passe autour d'eux mais — pour la plupart internes — ne trouvent pas dans l'établissement scolaire

les réponses aux questions qu'ils se posent. On sait en effet que les journaux entrent difficilement à l'école, que des sujets tabous (politique et sexualité, notamment) paralysent les uns et les autres, que la radio et la télévision sont parcimonieusement dosées (et encore les émissions permises ne sont-elles pas toujours très enrichissantes!). D'autre part, il faut bien reconnaître qu'en général la discipline est un facteur inhibiteur : en bridant les aspirations des élèves, en sabrant leurs curiosités, en leur interdisant de lire un journal ou d'écouter la radio, on brise leurs élans, on tue l'intérêt qu'ils pourraient avoir pour le monde qui les entourent, on les dégoûte et on les plonge dans une indifférence mortelle pour le développement de leur intelligence et de leur personnalité. Bien plus, on les prive de l'indispensable immunisation contre les effets nocifs de la presse à sensation, de la radio du hit-parade, de la télévision du Palmarès des chansons et des sollicitations souvent douteuses de la publicité. A tel point qu'ils ne sauraient plus découvrir seuls le journal honnête, l'émission de qualité, la publicité de bon goût (car il ne s'agit pas de tout nier en bloc, ce qui serait absurde et rendrait notre travail dangereusement inefficace).

Ils répondent à un besoin : les élèves s'intéressent à ce qui se passe autour d'eux

Si, encore, la vie qu'on leur propose en internat était exaltante, enrichissante, débordante d'enthousiasme, nourrissante pour le corps et l'esprit!... Mais non! bien souvent on les encroûte dans une banalité navrante, une monotonie stérilisante, une discipline abêtissante; on les braque sur des revendications minables, des récriminations sordides. *Priver les jeunes d'information c'est leur enlever le droit à la maturité* — que nous-mêmes réclamons et que, bien souvent, nous sommes incapables d'assumer. En ce domaine de l'information, donc, comme en beaucoup d'autres, l'école est un milieu pauvre. Aider les élèves à s'initier aux visages et aux problèmes du monde contemporain, c'est répondre non seulement à une réalité actuelle mais aussi à des besoins qu'ils manifestent, par exemple, dans les réponses au questionnaire ci-dessous (paru dans le Journal de mes élèves, en juin 1968) :

SONDAGE INFORMATIONS

CE QUI INTÉRESSE LES JEUNES

Nous avons demandé à tous les élèves du collège les sujets qui les intéressaient le plus, dans la vie courante ou à travers les informations portées sur nos divers panneaux. Nous avons eu 242 réponses, réparties selon le classement suivant :

		1re Année	2e Année	3e Année
1. *Humour* (histoires drôles dessinées)	226 rép.	76	75	75
2. *Jeunesse*	196 rép.	74	59	63
3. *Automobile*	183 rép.	69	60	54
4. *Sports*	172 rép.	83	45	44
5. *A travers le monde* (actualité sur les événements dans différents pays)	165 rép.	52	71	42
6. *Expériences spatiales*	121 rép.	37	41	43
7. *Géographie. Exploration. Voyages*	108 rép.	51	30	27
8. *Histoire* (y compris 2e Guerre mondiale)	105 rép.	52	27	26
9. *A travers la France. Dans la région*	104 rép. chacune	35 (Fr) 34 (Rég)	34 (Fr) 30 (Rég)	35 (Fr) 40 (Rég)
10. *Arts-Lettres-Spectacles* (Chanson, Télévision, Radio, Littérature, Arts, Journaux et Revues, etc.) *Médecine*	101 rép. chacune	27 15	30 35	44 51
11. *Législation du Travail, Vie économique et sociale*	94 rép.	8	63	23
12. *Sciences*	68 rép.	28	13	27

Posées à 218 élèves seulement, *Aviation* et *Éducation civique* ont obtenu respectivement 120 et 61 réponses.

Nous offrons 3 panneaux « informations » différents. Voici les résultats :

1. ACTUALITÉS (tous les événements au jour le jour) 146 réponses
2. MAGAZINE (des sujets illustrés, renouvelés tous les 15 jours) 122 réponses
3. ÉDITION SPÉCIALE (1 seul sujet très documenté) 95 réponses

Enfin, 143 réponses ont été favorables aux *GROS PLANS* (mise en valeur d'un ou deux articles parmi les sujets abordés sur les deux premiers panneaux. Ex. : Greffes du cœur, Vietnam, jeux Olympiques, etc.)

COMMENTAIRES : La plupart des élèves s'intéressent aux Panneaux... Sauf quand il fait beau! Certains disent qu'ils sont attirés par les sujets qu'ils comprennent facilement : d'où le succès d'*Automobile*, *Sports* ou *Aviation*. Cependant les événements *à travers le Monde* les intéressent dans la mesure où ils les dépaysent; certains les attireraient plus s'ils y comprenaient quelque chose : guerre du Vietnam, détail des greffes d'organes, problèmes monétaires, économiques et sociaux demandent des précisions claires car ils ne font pas par eux-mêmes (et ne le peuvent peut-être pas) l'effort de comprendre tout ce qu'ils lisent. CE QUI RÉVÈLE L'UTILITÉ D'UN APPRENTISSAGE DES MOYENS MODERNES D'INFORMATION, que si peu d'adultes savent utiliser à bon escient. Si les intérêts varient selon les âges (voir tableau par Classes), on relève une grande régularité pour : *Humour* (ce qui n'est pas fatigant!), *A travers la France*, *Espace*. Étant donné le grand nombre de réponses obtenues par chacun des 6 premiers sujets (+ Aviation), on peut en déduire que les élèves s'intéressent à quelque chose mais que ce ne sont pas les sujets proches de ceux qui leur sont enseignés qui emportent le plus leur enthousiasme. Constatation qui donne à réfléchir!

Grâce à ce sondage (que l'on peut renouveler de temps à autre), nous pouvons déterminer quels sont les principaux centres d'intérêt des élèves.

Mais ils sont également capables de se concentrer sur des aspects plus précis encore de notre époque, ainsi qu'en témoignent — toujours dans le cadre de notre questionnaire psycho-social — les réponses à la question suivante :

19. *Quels problèmes du monde actuel vous intéressent le plus?*

Un seul affirme : « Ça ne me regarde pas. » 7 sur 170 déclarent n'être intéressés par aucun des problèmes de notre époque. 5, par contre, se disent attirés par tout (l'un d'eux précisant même : « Par beaucoup de choses, et notamment les petites filles! »).

Les sujets les plus cités sont : le Vietnam (35 réponses), puis le racisme, la faim dans le monde, et surtout la guerre (31 réponses), y compris le péril atomique. Certains, il est vrai, prennent pour des « problèmes » le sport, l'automobile ou le cinéma, tandis que d'autres — peu nombreux cependant — n'oublient pas de mentionner le chômage, la politique, la jeunesse « actuelle ou dans vingt ans », les difficultés à la sortie du collège. La Chine, les deux Allemagnes, le problème noir aux U.S.A., le Moyen-Orient ne sont cités qu'une fois chacun, mais il faut tenir compte de l'actualité au moment où le questionnaire a été posé.

Également : pour toutes les réponses qui concernent l'information, il faut se souvenir que les questions sont posées au début de l'année scolaire, ce qui veut dire que les réponses émanent d'élèves venant d'entrer en deuxième et troisième année et que — pour les « troisième année » notamment — c'est APRÈS que nous aborderons l'étude détaillée de ces problèmes. Ces réponses sont donc fournies à l'état brut : nos panneaux et nos méthodes n'ont pas encore eu le temps d'agir sur les esprits. Cependant, ne soyons pas trop optimistes : il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves quittent le collège en sachant manier les informations de façon parfaite. Notre but est surtout — faute de temps et de moyens suffisants — de les éveiller et de leur donner le goût de s'informer avec intelligence et lucidité.

Pour connaître la situation de nos élèves vis-à-vis des moyens modernes d'information, il est également utile de connaître les

réponses qu'ils fournissent aux questions suivantes (extraites, une fois de plus, du questionnaire psychosocial que j'utilise chaque année) :

23. *Si vous avez à votre disposition un récepteur de télévision, quelles émissions suivez-vous? Jusqu'à quelle heure?*

Sur 170 élèves, 113 déclarent pouvoir disposer d'un appareil de télévision; 17 seulement n'en possèdent pas; le reste ne précise pas. C'est dire quelle importance — et quelle influence! — peut avoir ce mode d'information... qui parle tous les soirs aux familles!

La plupart suivent les émissions au moins jusque 22 heures, et de préférence celles du samedi et du dimanche (mais beaucoup, étant internes, ne sont chez eux que ces soirs-là). Les plus nombreux, ensuite, sont ceux qui se couchent à 23 heures. Seuls huit élèves dépassent cette heure. Mais il est vrai que 22 attendent la fin de l'émission qui les intéresse et ne précisent pas l'heure. 4 seulement déclarent ne pas aimer la télévision.

Les émissions les plus suivies sont : les films (avec une nette préférence pour les « policiers »), les sports et les variétés. Viennent ensuite les pièces de théâtre (18 réponses, ce qui n'est pas si mal) et les feuilletons (16 réponses); mais les élèves ne peuvent, n'étant pas chez eux, les suivre toujours régulièrement. Enfin, les émissions consacrées à l'information proprement dite ne regroupent que 41 réponses, et il est révélateur que ce soit le Journal télévisé (25 réponses) qui l'emporte sur « Panorama » (3 réponses), «Cinq colonnes à la une » (5 réponses) ou des reportages divers. Il ne faut pas oublier que ce sont surtout les parents qui déterminent le choix des émissions, et il est assez inquiétant de constater qu'ils préfèrent le divertissement à l'information, et au sein de cette dernière, la partie dont l'objectivité et le sérieux sont justement très discutés puisque « Zoom » et « Cinq Colonnes à la une », coupables d'honnêteté exagérée, ont disparu.

Il est donc essentiel de tenir compte des faits suivants :

— la télévision est au sein de nombreux foyers;

— les émissions divertissantes sont préférées à l'information;

— Le Journal télévisé, au sujet duquel d'importantes réserves furent formulées de toutes parts, est le plus suivi. Il n'en reste pas

moins qu'actuellement, le téléspectateur n'a pas — pour éviter un éventuel bourrage de crâne — le recours de naguère à des magazines qui assuraient à son jugement personnel des bases plus solides. Les tentatives actuelles de « libéralisation » de l'information télévisée sont à suivre avec intérêt, sans optimisme exagéré quant à leurs chances de durer.

L'École a donc à jouer, vis-à-vis de la télévision comme de tous les autres moyens d'information, un rôle important de préparation que seule peut permettre l'étude approfondie des « mass media ».

Autre influence sur nos élèves, celle de la Presse. D'où l'intérêt que nous pourrons trouver aux réponses à cette autre question :

24. *Lisez-vous un journal ou un illustré? Lesquels?*

Quinze élèves ne lisent jamais d'illustré ou de journal; si 5 autres ne précisent pas le titre, 84 par contre déclarent lire un quotidien régional (*les Dépêches*, *le Progrès*, puis *l'Indépendant de Saône-et-Loire* et *la Croix du Jura*). 2 lisent *le Figaro* et 3 *l'Humanité*. On peut évidemment remarquer que ce sont les quotidiens régionaux qui l'emportent, et que les élèves venant de première année en lisent plus que ceux qui viennent de seconde année (52 contre 32).

Quant aux revues et illustrés, 2 seulement précisent qu'ils en lisent peu, et 10 n'indiquent aucun titre. Les plus souvent cités sont *Salut les Copains* (mais sans dépasser 18 réponses), les revues sportives (et notamment *le Miroir des Sports*), puis *l'Équipe*, ces dernières publications regroupant 26 réponses en tout et pour tout. Les revues spécialisées les concurrencent à peine : 8 réponses pour l'automobile (mais beaucoup s'intéressent à la moto). *Agri 7 jours*, *la Terre*, *Télé 7 Jours* et *Télépoche*, *Paris-Match* ne sont cités que 5 fois chacun, et *le Pèlerin du XX^e Siècle* 4 fois. C'est ensuite un éparpillement de revues, illustrés, bandes dessinées, un bric à brac dont chaque titre n'est pas cité plus de quatre fois : *Tintin*, *Mickey*, *Top Jeunesse*, *Tout l'Univers*, *la Vie des bêtes*, *Système D*, *le Haut-Parleur*, *Science et Vie*, *Sélection*, *Air et Cosmos*, *Nous deux*, *Astérix*, *l'Humanité-Dimanche*, *J2 Jeunesse* et *J2 Magazine*, *Cœurs Vaillants*, *Pif le Chien*, *Cent blagues*, *Rintintin*, *le Hérisson*, *Tartine*, *Clair Foyer*, *Pilote*, *Criminal*, *Akim*, *le Fantôme*, *Maffia*, *Battler Britton*, *la Panthère noire*, *Jours de France*, *Panorama*, *Record*, *Rallye*, *Satanik* et *Commando*.

Si la lecture du quotidien régional — sans doute celui des parents, pour la plupart — semble pratique courante pour la moitié des élèves, les autres journaux pénètrent peu dans la famille. Quant aux revues et illustrés, ils semblent être lus soit par des « spécialistes » (*le Haut-parleur*, *Miroir des Sports*, etc.) soit par quelques isolés qui s'intéressent à des points particuliers (*la Vie des bêtes*, *Air et Cosmos*, etc.) ou qui souhaitent réellement se documenter (*Tout l'Univers*). Si *Nous Deux*, *Paris-Match*, *Jours de France*, *Sélection* sont cités, c'est sans doute parce que ces publications pour adultes sont lues par toute la famille. Les journaux et revues dits « pour jeunes » le disputent à des publications dont on peut sans crainte douter de la valeur éducative, et qui vont de la simple gaudriole à l'immense fatras des albums dont certains couvrent, chez les revendeurs, des présentoirs entiers; passons rapidement sur les « photo-histoires pour adultes » — abondamment lues par nos élèves cependant — dont les scènes érotico-sadiques très poussées ou les propos racistes ne peuvent guère convenir à des cerveaux et à des sensibilités encore très malléables. Et pourtant, ils semblent se les procurer avec une certaine facilité.

En résumé, il faut bien reconnaître que l'attitude de nos élèves face à la presse est essentiellement passive. Ils donnent l'impression de s'en remettre à l'opinion ou à l'initiative des adultes (par exemple pour la lecture du quotidien régional), ou — à quelques exceptions près — de se livrer sans discernement à n'importe quelle sollicitation.

Reste à savoir exactement quelles traces laissent la télévision et la presse dans les esprits; c'est très difficile à évaluer, et nous soulignerons — au Point 4 — la nécessité de mener à bien des travaux précis et sérieux à ce sujet.

Il n'en est pas moins certain que, dans le domaine de l'information personnelle, nos élèves sont en friche et qu'il y a beaucoup à faire pour leur apprendre à utiliser convenablement les « mass media ».

En fin de compte, nous avons constaté au moins deux choses importantes :

— les jeunes sont intéressés par un certain nombre de sujets et,

même, de problèmes graves — ce qui traduit une certaine maturité d'esprit;

— ils lisent, sans grand discernement, des journaux ou des illustrés qui ne répondent pas, sauf exception, aux besoins qu'ils ont exprimés.

Il y a donc un décalage très marqué, qui rend indiscutablement nécessaire une action particulière de l'école dans le domaine de l'information — et nous ferons à cet égard quelques propositions immédiatement applicables (Point 4). Or, que fait l'école sinon le contraire. en interdisant pratiquement toute information sérieuse des élèves (ce qui n'empêche pas ceux-ci d'introduire insidieusement des publications qui leur sont nocives). Il faut donc regarder la réalité en face et mettre sur pied un véritable enseignement des moyens modernes d'information — et ce, avec l'aide de personnes qualifiées — dont les principes de base soient les suivants :

— *Information :* introduction de livres, journaux et revues, sous certaines conditions, certes, mais dans un esprit le plus large possible ; usage de la radio et de la télévision.

— *Éducation :* comment utiliser lucidement les moyens d'information et s'en défendre, le cas échéant, avec efficacité.

Dans l'état actuel de nos travaux, seuls sont en place les premiers jalons : les panneaux « informations »...

C'est compte tenu des remarques exposées précédemment que nous avons voulu faire de *nos panneaux* autre chose que de simples éléments décoratifs. Au contraire :

— *ils animent la salle de classe* en rendant ses murs en quelque sorte perméables au monde extérieur; c'est donc, littéralement, une classe OUVERTE *à la vie;*

— *ils aident à mieux comprendre l'actualité* et à *rendre leurs justes proportions aux nouvelles* — équilibre que ne respecte pas toujours la « grande » presse;

— *ils excitent et nourrissent la curiosité intellectuelle;*

— *ils constituent le point de départ de questions ou de discussions* variées, au sein du groupe;

— *ils offrent par eux-mêmes un matériel éducatif utile,* à condition toutefois de se souvenir que leur seule lecture ne saurait suffire;

ils demandent une certaine préparation : apprendre à trier les informations importantes des informations plus anodines, à discerner le vrai de l'inexact, à détecter une nouvelle gonflée ou escamotée pour les besoins de la cause; ils nécessitent parfois un examen approfondi de certains faits, difficiles à interpréter (les élèves, peu à peu, demandent des explications complémentaires); ils réclament un choix — parfois difficile — d'informations honnêtes et faciles à comprendre; enfin, ils exigent du professeur une lecture assidue, longue, clairvoyante, des journaux et des revues (mais cet effort lui est cependant utile pour sa propre mise à jour, travail indispensable à notre époque).

Ces informations, par ailleurs, méritent des égards et réclament de la prudence. Des égards, car il faut veiller à n'utiliser que des documents qui reflètent la stricte vérité; de la prudence, car nous savons bien — quoi qu'en disent de fielleux détracteurs — que nous ne voulons pas influencer nos élèves, en quoi que ce soit. Certes, informer ce peut être influencer (d'autres ne s'en privent pas, ne serait-ce que pour vendre un produit!...); et là se trouve la principale difficulté. Mais il serait si facile de ne présenter que des informations anodines, qui n'engagent à rien, qui ne posent aucun problème, qui ne provoquent aucune réflexion... Or, il se passe dans le monde des choses graves : le racisme, la faim, l'inégalité des ressources et des pouvoirs, la guerre, les crises internationales, les problèmes sociaux ou économiques... N'en pas parler? Mais quand nos élèves s'y trouveront confrontés, au sortir de la classe, ils risquent d'avoir une double réaction :

1. Ils nous accuseront de leur avoir caché trop de choses essentielles.

2. Ils nous considéreront comme des ignorants, estimant que leurs transistors les renseignent mieux que nous (mais dans quel sens?), et leurs journaux aussi (mais sur quoi les braquent-ils : la nouvelle voiture de Johnny ou les chagrins d'amour des princesses?). Ainsi, face à la formidable puissance des moyens d'information, notre action serait non seulement nulle mais négative. Car nous ne leur aurons pas appris à s'informer véritablement. Si le règlement ignore

encore les « mass media », nous n'avons plus le droit, nous, de les ignorer, car ce serait alors livrer nos élèves à leur influence trop souvent nocive et les priver d'une préparation pourtant indispensable.

Compte tenu de tout cela — et aussi du fait que certains lisent vite et d'autres plus lentement, que les uns ont plus de temps que les autres —, nous avons lancé TROIS SORTES DE PANNEAUX « INFORMATIONS » :

1. PANNEAU « ACTUALITÉ » : il suit les nouvelles au jour le jour et, comme son maniement est délicat, il est tenu par le professeur. La plupart des articles viennent du *Monde* et de certains journaux locaux, pour les nouvelles de la région. Il est relativement peu illustré pour tenir les élèves à plus de rigueur. Il couvre des rubriques très variées : Vie économique et sociale, Éducation civique, Législation du travail, Histoire, Géographie, Automobile, Aviation, Transports, Expériences spatiales, Sciences, Médecine, Sports, Loisirs, Éducation, Jeunesse, Humour, Voyages, Divers, A travers la France, etc. Certaines sont subdivisées : Arts-Lettres-Spectacles (chanson, télévision, cinéma, radio, livres et revues, théâtre, arts); A travers le monde (Biafra, Vietnam, Tchécoslovaquie, U.R.S.S., U.S.A., Moyen-Orient,etc.). Des « accessoires » animent et précisent les informations. Notamment, des « gros plans », qui insistent sur les nouvelles très importantes et permettent aux élèves de se faire une opinion plus nette en leur offrant le plus grand nombre possible de documents et d'éléments d'appréciation ; nous y ajoutons d'ailleurs, depuis cette année, des séances — intitulées « Points d'actualité » — au cours desquelles nous examinons ensemble, et d'une façon très détaillée, les événements majeurs; par exemple : la crise du franc et les problèmes monétaires internationaux, l'« affaire » de Tchécoslovaquie, les aspects moraux des greffes du cœur, les élections américaines ou les « négociations » sur le Vietnam... Également — et pour « coller » de plus près encore à l'actualité, nous disposons de

titres adaptés à l'accélération de certaines informations : « Dernière Heure », « Dernière Minute » et « Flashes », nouvelles très brèves mais immédiates; c'est ce que nous avions fait lors de la guerre des Six jours, utilisant d'ailleurs l'apport précieux de la radio.

Mais le panneau « actualité » est tout de même un peu sévère, et il faut tenir compte de l'âge différent des élèves, de leurs facultés d'appréhension de l'information, de leurs intérêts. Aussi avons-nous mis en chantier un...

2. PANNEAU « MAGAZINE » : renouvelé chaque quinzaine par une équipe du Club Journal, il est plus illustré que le précédent, plus attrayant, il aborde des sujets moins graves et répond à la diversité des intérêts. Les informations qu'il aborde étant plus faciles à trouver, plus accessibles et demandant moins de mises au point, l'équipe qui s'en charge doit surtout veiller au bon goût, à la présentation, à la clarté, à la valeur des documents affichés. Intermittent mais très utile, nous avons enfin le...

3. PANNEAU « ÉDITION SPÉCIALE » : il traite d'un seul sujet, mais de façon très détaillée et n'ayant pas de rapport direct avec les cours (exemples : le Salon de l'automobile, le Froid, les Jeux de Grenoble ou de Mexico, etc.). Selon les cas, il est préparé par le professeur ou par des élèves volontaires.

L'année suivante, nous tenterons d'ailleurs d'intégrer ces panneaux dans le plan que je propose au Point 4 en créant un Journal mural subdivisé en deux ou trois parties (Actualité et Informations, et — de temps à autre — Édition spéciale), auquel travaillera en permanence une équipe professeur-élèves; mais j'en reparlerai au chapitre suivant.

Après deux ans et demi de fonctionnement, *quel est le bilan?*

Pour répondre à cette question, j'utiliserai largement les opinions exprimées par les élèves lors des sondages que je fais périodiquement pour faire le point de nos travaux.

En premier lieu, voici — obtenues à la rentrée 1967-1968 — les réponses à la question :

Appréciez-vous les panneaux « informations »? Pourquoi?

Un seul « néant » (?), un seul « je n'en sais rien » et une restriction : « certaines parties seulement ». Quatre élèves n'ont rien répondu. Mais tout le reste — soit 163 sur 170 — ont dit « OUI » sans équivoque.

Il semble donc que ces panneaux soient très appréciés!... Pourquoi? Voici quelques réponses, telles qu'elles ont été formulées : « C'est une distraction — Ils tiennent au courant, et on apprend des choses — Il y a beaucoup de documents sur ce qui se passe dans le monde — Très instructif — Nous renseignent sur l'actualité — Il y a des choses qu'on ne connaissait pas avant — Ils montrent ce qui se passe dans les pays, avec des photos — Ils parlent de tout — On trouve des choses intéressantes — J'aime être informé des informations (!) — On y apprend pas mal de choses nouvelles dont on a jamais l'occasion d'entendre (!) — J'aime bien savoir ce qui s'est passé ou se passera (?) — Ils nous apprennent des choses qu'on n'a jamais apprises — Ça me renseigne sur des choses qui me sont insuffisamment connues — Ils expliquent mieux et l'on comprend mieux — On apprend certaines choses que l'on ne saurait pas autrement — Parce qu'on est interne et que le panneau nous aide à mieux suivre les informations — Parce qu'on ne peut pas voir le journal (c'est encore un interne qui parle) — Parce que j'aime bien être à la page — Pour les chanteurs et le sport — A cause des voitures automobiles — C'est varié, attrayant — Parce que je n'ai pas le temps de lire des livres, le soir (c'est un demi-pensionnaire qui parle) — Parce qu'étant interne, ils me donnent des sujets nouveaux — Cela nous lance dans la vie et fait de nous des hommes — Car on n'a pas beaucoup de distractions — Cela complète les informations lues sur le journal — Il y a des rubriques au goût de tous — On est informé plus vite (c'est pourtant un demi-pensionnaire qui parle) — Ils nous renseignent sur ce qui se passe AU DEHORS (un interne, qui souligne l'impression d'isolement) — Car, lorsqu'on est au C.E.T. on ne sait pas ce qui se passe — Car, en classe, les actualités mondiales manquent — Il n'y a que là que l'on peut s'informer — Car on est mal informé dans un collège — Nous sommes dans l'ignorance — Oui, pour la culture générale — C'est la seule détente, avec le sport — Ça nous change des programmes — Oui, car on n'a pas toujours des documents pour pouvoir s'intéresser à des sujets — Oui, car on n'est pas souvent chez nous pour se renseigner sur les informations (un demi-pensionnaire) — On est au courant de l'actualité tout en étant au Centre. »

Il est inutile de commenter ces réponses, elles sont suffisamment éloquentes. En juin 1968, j'ai posé à 36 élèves seulement (faute de temps et pour tenir compte des événements récents), pris dans trois classes de deuxième année — donc après une année entière passée en compagnie des panneaux — la question suivante :

> *Faut-il continuer les panneaux « informations »? Quelles sont vos critiques et vos suggestions?*
>
> Tous sont d'accord pour les continuer. Je ne reviens pas sur les avantages, qui sont les mêmes que ceux que j'ai rapportés ci-dessus. Mais voici *quelques suggestions* : « Parler plus des problèmes du monde et moins des sports (d'autres demandent le contraire!) — Ce qui est bien, c'est les photos; sans photos, c'est difficile de comprendre — Changer tous les panneaux plus souvent — Donner des sujets plus variés : sur les idoles, par exemple; rubriques sur notre métier (avenir, différentes « boîtes » et branches) — Il faudrait un groupe de gars pour changer les documents — Il serait bon de montrer les événements qui se sont déroulés pendant les 3 semaines de Mai (étudiants, ouvriers, tous réunis, C.R.S.) — Bien, mais il faudrait 5 à 6 journaux à feuilleter pour nous mettre au courant au jour le jour — Intéressant, mais il faudrait plus de temps pour les consulter (remarque très fréquente) — Certains panneaux n'ont pas assez de charme (!) — Parfois, mettre un peu d'explications — Les décorer avec des documents de jeunes (idoles, par exemple) — Mettre plus de nouvelles fraîches, et surtout de l'humour. »

En regroupant les réponses aux deux questions précédentes, on peut admettre sans difficulté le plein succès des panneaux, qui sont — c'est le compliment le plus souvent employé — « instructifs » et « intéressants ». Les *inconvénients* portent sur des problèmes plus matériels :

— *Le rythme de passage des documents :* en effet, certains lisent plus lentement que d'autres; les uns ont plus de temps, d'autres pas du tout (surtout les externes, et, plus encore, les demi-pensionnaires qui ont souvent de longs trajets et des tâches familiales à accomplir). C'est pour cette raison que nous avons prévu trois panneaux, dont les rythmes de renouvellement sont différents.

— *Le manque de temps pour les consulter :* cela ne peut se faire qu'aux récréations, mais chacun sait qu'aucun élève ne peut se trouver sans surveillance dans une salle, car tel est le règlement. Et l'expérience prouve que des élèves responsables, chargés de veiller à l'ordre dans les salles où sont exposés les panneaux, finissent par déserter leurs fonctions, car ils ne sont pas préparés à prendre de réelles responsabilités, tout comme leurs camarades, d'ailleurs, qui ne savent pas respecter une discipline librement consentie et mise au point collectivement. C'est là aussi une longue éducation qui, sans être impossible bien entendu, n'en est pas moins difficile. Il y a le temps, aussi!... Il est clair que les salles sont très fréquentées l'hiver, parce que les panneaux sont intéressants, certes, mais aussi parce qu'il y fait chaud et que, dehors, on se gèle! Cela ne réduit pas à néant les constatations précédentes, mais cela apporte une petite correction qui nous préserve d'une naïveté dans laquelle nous serions tentés de tomber parfois!...

— *La difficulté de comprendre certaines des informations* affichées sur les panneaux; des élèves ont en effet souligné que des points d'actualité comme la guerre du Vietnam, les élections en France ou aux U.S.A, les crises monétaires, les événements de Mai, les intéresseraient beaucoup plus s'ils y comprenaient quelque chose; or, certains articles leur paraissent désincarnés parce qu'eux-même n'ont pas toutes les données du problème : aussi « décrochent-ils » très rapidement — ce que fait la plupart du temps l'opinion publique, et ce qui explique pourquoi, jouant sur sa paresse, un régime a intérêt à la laisser dans l'ignorance ou à la plonger dans la confusion. Il faudra donc arriver à des séances uniquement consacrées à faire le point sur une question complexe et importante, et permettre ainsi aux élèves d'exprimer eux-mêmes leur désir d'en discuter. Nous en reparlerons au Point 4, notamment par le biais des « informations détaillées » et des « points d'actualité ».

Ceci est très important car, *pour que les élèves — et, plus généralement, le public — s'intéressent à un sujet, il faut qu'ils se sentent donc concernés.* Il est nécessaire de :

— *séduire leur intérêt* en présentant les faits de façon attrayante, vivante et claire;

— *leur fournir des éléments d'appréciation;*

— *les aider à comprendre, et leur donner des informations — et aussi les moyens utiles et suffisants pour leur permettre de se faire une opinion personnelle;*

— *leur faire sentir qu'à notre époque nous sommes tous concernés par ce qui se passe dans le monde :* guerre du Vietnam, élections américaines, accidents de la route, violence, racisme ou explosions nucléaires.

Il faut que l'information ne soit pas une parole qui s'oublie, un journal que l'on froisse, mais un fait vivant, de chair et de sang, ressenti par chacun de nous comme un morceau de soi-même. Naturellement, nous le savons, c'est là quelque chose de trop personnel pour qu'on puisse le faire comprendre à des millions d'individus, dont la sensibilité diffère par des nuances parfois infinitésimales. Mais — ne serait-ce que cela — il faut arriver à ce que, par les PANNEAUX installés dans chaque classe, par les discussions qu'ils provoqueront, chacun de nous arrive peu à peu à plus de conscience. Je ne parle pas de celle qui peut être « bonne » ou « mauvaise », selon les régimes, les états d'âme, les habitudes, les modes, les religions, mais de la conscience, la vraie, celle qui oblige à se regarder soi-même dans les yeux.

Voilà pourquoi, une fois encore, une École ouverte et une pédagogie constructive sont les armes de notre époque : elles ne tuent pas mais elles obligent au seul courage qui vaille, celui d'être soi-même dans un monde qui nous refuse.

Toujours plus de conscience... Voilà pourquoi il ne peut y avoir seulement information : il faut aussi une éducation, et son point de départ est la recherche des documents.

Voici comment nous organisons...

Notre documentation

Nous avons déjà suffisamment parlé de la documentation traditionnelle dont nous disposions.

Il en est une autre, que nous constituons nous-mêmes et qui n'en a que plus de valeur, de portée, parce qu'il a fallu la rechercher, la juger, la classer. C'est celle qui est fournie par les exposés et les cours d'élèves, et qu'ils doivent — dans la plupart des cas — se procurer seuls; nous en reparlerons lors des paragraphes sur l'élocution. Il y a aussi celle qui, à la sortie des panneaux « information », est reprise par l'équipe « documentation » du Journal et classée dans des dossiers qui serviront de nouveau, soit pour des travaux en classe, soit pour les lectures personnelles de chaque élève. Il y a enfin *les panneaux documentaires:* ils complètent le cours, le rendent plus vivant, plus attrayant, plus facile à retenir car ils offrent à la mémoire une image non pas imposée mais expliquée et justifiée. Un panneau sur ZOLA n'est pas une suite hétéroclite de documents sur l'auteur des Rougon-Macquart, c'est une petite exposition subdivisée en plusieurs chapitres : Vie et œuvre de Zola, Zola photographe de son époque (illustration du naturalisme, de la « tranche de vie »), l'affaire Dreyfus, Zola et les impressionnistes, l'œuvre de Zola dans le « livre de poche » (une des rares collections pécuniairement accessibles aux élèves); ainsi, nous augmentons les chances de Zola de rester dans les mémoires — par les documents — et d'être lu aussi (leurs livres préférés étant : *l'Assommoir, Germinal, Nana, la Terre, Thérèse Raquin*). Un panneau sur L'AGRICULTURE ET L'ÉLEVAGE EN FRANCE sera subdivisé en : généralités (avec l'opinion des agriculteurs); techniques et productions agricoles; élevage; industries alimentaires; problème des circuits de distribution de la viande de boucherie; normalisation des fruits et légumes; Marché commun; exode rural (illustré par un petit montage audio-visuel sur *la Montagne*, de Jean Ferrat); remembrement; ces deux derniers points étant traités par ailleurs dans une enquête menée par les élèves de troisième année et parue dans leur journal. Le cours,

le panneau, les discussions et documents annexes, constituent donc un ensemble qui doit laisser dans les esprits des souvenirs cohérents et nombreux, s'appuyant constamment sur l'actualité. Ces deux exemples présentent donc les panneaux non comme de simples éléments du décor mais comme des outils pédagogiques d'autant plus efficaces qu'ils attirent l'attention et peuvent, eux aussi, être réalisés par les élèves.

L'effort de documentation est partout dans notre travail, et par conséquent dispersé tout au long des réalisations décrites dans ces pages. Il faut bien reconnaître que nous n'en sommes encore qu'au stade embryonnaire; mais nous verrons au Point 4 que nous devrons nécessairement mener en ce domaine un travail plus structuré et plus efficace. Je ne développerai donc pas plus avant ce paragraphe afin de passer à des tentatives qui portent sur les matières que j'enseigne : en deuxième année, français (rédaction, lecture, orthographe et grammaire); en troisième année : français (rédaction, lecture), histoire, géographie, législation.

Nos réalisations sont encore sporadiques, ce ne sont que des ballons d'essai en attendant une organisation plus vaste et mieux articulée. J'avais d'ailleurs prévenu le lecteur que nous pratiquions le tâtonnement expérimental et que, volontairement, nous procédions par petites touches à l'intérieur de chaque matière. Cependant, *nous avons tenté d'enrichir le programme traditionnel, voire de le modifier partiellement, afin d'y injecter progressivement les germes de changements plus radicaux*. Mais, à ce stade, et avant même d'aborder le Point 4 qui tranche délibérément dans le vif de la tradition, nous avons tenté de montrer que — même dans l'état actuel des choses : peur du changement, amour immodéré de la routine, faibles moyens financiers et matériels, règlements désuets, mentalités pusillanimes — il fallait d'ores et déjà poser les jalons de l'École nouvelle (ce qu'a fait Freinet, pour ne citer que lui, depuis de si longues années).

Pour décrire ces tentatives le plus clairement possible, j'adopterai pour les plus importantes d'entre elles le plan suivant :

— But;

— Description;

— Résultats et commentaires : avantages et inconvénients, la plupart du temps relevés par les élèves eux-mêmes;
— Bilan et avenir de l'expérience.
Voici d'abord...

Un effort particulier : L'amélioration de l'expression écrite et orale

Expression écrite

BUT : Cet exercice, traditionnel, est une des bases de notre enseignement et, comme telle, il faut en préserver l'autorité dans l'esprit de nos élèves. Mais il faut bien reconnaître que, trop souvent, les jeunes gens ne savent pas écrire : il m'est arrivé maintes fois de prendre le mors aux dents à la vue de certains textes littéralement sans queue ni tête, truffés de fautes d'orthographe, tronçonnés à la diable par une ponctuation incohérente. Le profane a peine à imaginer les affres du correcteur : on en vient parfois à un point tel que l'on se demande à quoi ont bien pu servir tant d'années de scolarité. Et comme les classes trop souvent surchargées, les horaires trop rigides, les programmes apoplectiques, empêchent toute connaissance efficace de chacun des élèves, il faut absolument tenter de varier les exercices et de leur donner plus d'attrait, plus d'efficacité. Nos études en ce domaine sont encore limitées mais notre but, en deuxième année, est un meilleur maniement de la langue (et c'est là un gros travail!), en troisième année, une recherche et une expression plus approfondies des idées (ce qui, aussi étonnant que cela puisse paraître, est relativement plus facile par oral).

DESCRIPTION : La plupart des exercices individuels que nous menons sont encore traditionnels. Mais l'un d'eux, cependant, est particulier : c'est l'enquête menée par chaque élève sur une curiosité mal connue

de sa région. Chaque année, nous avons ainsi des études très approfondies, abondamment illustrées et révélatrices (sites, châteaux, paysages, légendes, coutumes, artisanat, personnages pittoresques,etc.); leur ensemble constitue un « Guide » rédigé, illustré, mis en pages et imprimé par les élèves (voir la description dans le paragraphe sur le Club journal). Ce travail — qui dure plusieurs semaines — est réservé aux « deuxième année ». Parmi les articles les mieux réussis, nous avons déjà le portrait d'un paysan bressan, un texte et des croquis sur un vieux moulin à eau, sur une fromagerie, sur des tourneurs sur bois, etc.

Les élèves de troisième année, eux, mènent des enquêtes individuelles ou collectives sur des problèmes actuels. C'est ainsi que leur dossier sur les *préjugés raciaux* leur a valu des articles dans *le Monde*, *les Dépêches*, *Droit et Liberté*, et que l'on en a parlé à Carcassonne, Dijon, Nice, Besançon, Belfort, Dole, Murat, Paris, Seurre ou Vesoul. D'autres recherches, menées auprès d'agriculteurs, de maires et de conseillers municipaux, de garçons et de filles de tous âges, ont abouti à un autre dossier sur les *problèmes agricoles* (et notamment : le remembrement, l'exode rural, les jeunes à la campagne). Outre ces travaux particuliers et de plus longue haleine, l'étude d'un sujet de rédaction peut suivre le cheminement suivant : réflexion personnelle sur la question posée; mise en commun des opinions et des remarques; rédaction rapide d'un compte rendu (mise en forme du plan et des éléments de réponse) ; rédaction individuelle ou collective.

RÉSULTATS ET COMMENTAIRES : La rénovation de cette matière est à l'étude, et nous ne cherchons pour le moment qu'à jeter les bases d'un travail solide, capable d'offrir un point de départ simple et clair dans l'esprit de tous. Il est cependant difficile de croire, d'une manière générale, à l'efficacité de ce qu'on appelle « la rédaction » : on constate tant de lacunes, et les élèves sont si peu conscients des moyens de corriger leurs erreurs, qu'on pourrait même craindre qu'il s'agisse là d'un exercice inutile ou même — pour certains — néfaste. Les mots sont orthographiés d'une façon tellement bizarre, employés d'une

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE R.F. IMPRIMÉS

manière tellement étrange, les phrases s'articulent en détours si torturés, qu'on a l'impression d'assister à la désintégration totale de certaines structures mentales. Les passages suivants — extraits de textes hélas trop nombreux — en témoignent; ils ont été écrits par des jeunes gens de 16 ou 17 ans, qui ont déjà derrière eux une longue scolarité; leur transcription respecte style et orthographe :

« La majoritée des jeunes préfaire aller au bal pas beaucoup de dépense pas de role a apprendre, rient juste à se trouver un (femme) et la soirée « bâclée ». Les jeunes sont très critiqués avec leur cheveux long. Les filles avec les minies jupes, c'est pas jolie les minies jupes est ce qu'il y a dessous? Les jeunes on toujours eu des défauts et ils en auront encor longtemps. »

Autre texte : « Parmi les moyens modernes d'informations, je pense que c'est la télévision qui est plus appréciable. Car nous vivons le jours au quel les faites se sont passer par les conditions cela se fait. Nous voyons se qui se passe dans le monde, la tchenique, les siences, Extra. Elle nous infome d'avantage au point de vue relief... Par contre nous ne voyons pas tout de suite les inconnenients, par lequel le temps est plus réservé à de certaines vedette... Par contre elle (la télévision) donne de mauvaises oppignons à certaines personnes, puis nous engage a de divers dispute par ce que nous voulons croire à ses disactions passer à la télévision rèssament. »

Je n'irai pas plus loin, les exemples sont trop abondants et si ceux que j'ai cités peuvent être facilement relevés dans la proportion de 5 ou 6 par classe, il ne faut pas pour autant se réjouir : le niveau de la plus grande partie est moyen; les élèves qui écrivent sans fautes d'orthographe et dans un style correct sont rares. Je n'ai pas transcrit ces quelques passages pour faire rire le lecteur; bien au contraire : c'est très alarmant. Et je ne crois pas — tentation pourtant facile — qu'il faille dire comme mon capitaine, lors de l'enrôlement des recrues : « Mais que font donc les instituteurs? » Les instituteurs font ce qu'ils peuvent, mais il est certain que les résultats seraient meilleurs dans des classes moins nombreuses; ils seraient en tous cas moins catastrophiques si nous pouvions nous occuper de chaque enfant et lui permettre de travailler selon son rythme et ses moyens

propres — comme tente de le faire Freinet. Mais non! les élèves subissent des années de gaspillage, évadés on ne sait où, en tout cas peu à peu découragés par une cavalcade effrénée et meurtrière ou par la répétition morose des mêmes faits, des mêmes dates, sans qu'ils puissent donner à leur travail le meilleur et le plus profond d'eux-mêmes. Ce n'est pas à 12, 15 ou 18 ans que l'on peut réparer les dégâts. Et l'on voudrait — par paresse, par lâcheté, par égoïsme — continuer de cautionner un enseignement qui désintègre aussi cruellement la personne humaine!

Pour notre part, et faute de confrontations fréquentes et approfondies avec d'autres élèves, d'autres collègues, nous nous bornons à tenter de limiter les dégâts. Ce n'est pas facile, les résultats sont très inégaux : bons quand il s'agit d'une enquête sur la vie des élèves, leur village; médiocres quand il s'agit de réflexions sur une pensée, un fait, un problème important.

BILAN ET AVENIR : Je ne suis pas satisfait des résultats, ainsi que je l'ai déjà dit; et cependant je suis intimement persuadé que, d'une part, la rédaction sous sa forme actuelle est inutile et même nuisible et que, d'autre part, l'embryon d'une solution ne peut être trouvé que dans la remise en question, par l'élève lui-même, de son propre travail. C'est pourquoi nous multiplions les tentatives pour une expression claire et très simple des idées, le développement du goût pour la documentation personnelle, pour la lecture... Nous offrons à chaque élève une fiche de travail — la grille de correction présentée au paragraphe sur la « fabrication de matériel pédagogique » — à partir de laquelle il peut analyser ses points forts et ses faiblesses et dans laquelle il trouve les éléments de correction. Mais c'est très long, et il faudrait pouvoir ménager avec chacun un entretien très approfondi dont l'efficacité tiendrait plus, d'ailleurs, à l'affectivité qu'au savoir-faire : le mauvais usage de la langue française, tout comme celui des mathématiques, tient aussi au climat psychologique car, ici comme partout ailleurs, c'est la communication qui compte et la qualité des rapports entre le maître et les élèves; je me souviens n'avoir été fort en maths qu'une année, parce que j'ai eu un pro-

fesseur coopératif et patient; je n'ai été nul en français qu'une année : le professeur me détestait! Apprendre à écrire, c'est apprendre à voir le monde sous un autre éclairage : et la lampe, c'est le courant de sympathie qui passe entre les protagonistes; ce n'est qu'à ce prix que l'élève se sentira attiré et concerné par la rédaction, ou toute autre matière à l'égard de laquelle il éprouve des difficultés, donc des réticences. Mais j'ai dit tout à l'heure que je n'étais pas satisfait des résultats : c'est qu'il y faut tant de doigté, de compétence, d'imagination, que je mesure combien — en ce domaine plus qu'en tout autre peut-être — le travail d'équipe est nécessaire.

D'où l'importance que nous accordons à l'élocution, au travail de groupe, à l'enquête qui demande des synthèses portant sur plusieurs semaines de recherche et de réflexion et sur la mise en ordre d'informations nombreuses et variées qui exigent de chacun qu'il paie de sa personne. En ce cas, également, rien de plus utile que la constitution d'un fichier documentaire, de dossiers, de panneaux, et l'organisation complète d'activités telles que le Club journal ou les ateliers d'expression artistique ou dramatique.

Les liaisons entre ces différentes formes d'activité semblent donc un bon moyen de faciliter et d'épanouir l'expression écrite.

Expression orale

BUT : L'exercice écrit n'est pas tout, surtout pour nos élèves qui auront tout autant besoin du langage parlé que du langage écrit. En les obligeant à s'exprimer devant leurs camarades, à leur exposer, leur expliquer leur point de vue, à présenter leurs arguments, on peut affiner par contre-coup leur expression écrite. Car ils écrivent comme ils parlent, c'est-à-dire mal!... et il faut lier indissolublement dans leur esprit la nécessité d'améliorer les deux modes d'expression. L'adage : « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » n'est pas vide de sens : la confrontation des idées oblige les jeunes à ordonner leurs pensées, à se montrer plus exigeants avec eux-mêmes, plus solides dans leur jugement, ils doivent se montrer plus convaincants, respecter un peu plus les règles du style car la parole est plus impitoyable que la plume :

pour le leur prouver, faisons-leur écouter au magnétophone ce qu'ils viennent de dire!... Pour eux, la clarté est une condition essentielle, car le savoir-faire du maître (qui — par ce biais — réussit parfois à masquer son embarras) leur fait défaut : et la contradiction des camarades sera assurément plus vigoureuse que celle que l'on pourrait apporter au maître. Mes élèves, par exemple — futurs ouvriers — auront des responsabilités sociales (syndicats, clubs sportifs, groupes de loisirs, etc.), comme ils l'envisagent d'ailleurs d'après une enquête menée auprès des plus âgés. Il est donc indispensable de leur donner, aussi, des armes verbales. Enfin, tout comme le théâtre libère de la timidité ou de l'amour-propre par trop paralysant, l'expression orale en classe peut être une thérapeutique pour le renfermé, le vaniteux, le complexé. Certains collègues — très attachés à la discipline — ne peuvent concevoir, souvent, quels services peut leur rendre une classe où les élèves peuvent se libérer du surplus de tension qu'ils accumulent au cours de certains exercices trop coercitifs!... Car l'expression orale — c'est évident — est aussi un défoulement : je l'ai vu lors d'une discussion plus que houleuse sur le remembrement où certains fils d'agriculteurs y allaient du coup de poing sur la table et de la prise de bec! Et comme l'histoire, la géographie, le français même, leur paraissent souvent très accessoires, à côté des matières d'atelier, il est primordial pour tout le monde que la classe de Lettres soit à la fois un pôle d'attraction et un lieu de délassement, un moyen de libre expression et la « soupape de sûreté » de la journée. Il va sans dire que ces belles suppositions, ces mirifiques projets ne sont pas toujours réalisés!... Mais les conflits eux-mêmes doivent être utilisés pour améliorer et clarifier les relations à l'intérieur du groupe.

DESCRIPTION : Nos séances d'élocution complètent les exercices d'expression écrite. Parfois, aussi, elles se déclenchent toutes seules : à propos d'un fait d'actualité, d'un problème soulevé par l'attitude ou le travail de certains, etc. Et ce ne sont pas là les moins fructueuses!

En deuxième année, elles portent sur des occasions de jugement : disques, diapositives, situations à analyser, etc. Elles peuvent être

aussi le fruit d'une recherche collective de documents sur un sujet choisi librement par des groupes de 4 ou 5 élèves; en général, chacun présente une partie de l'exposé, l'enrichissant de photographies, de textes, de témoignages personnels, et répondant aux multiples questions posées (parfois perfidement!) par l'auditoire. Au cours des deux dernières années, les sujets traités ont été très variés; que l'on en juge : les expériences spatiales — la pêche en mer — la pêche en rivière — la Chine — la S.N.C.F. — le port de Saint-Nazaire — la vie des Esquimaux — le sport automobile — le sport moto — l'Inde — les hippies — l'éducation sexuelle — le cinéma — la guerre du Vietnam — les chiens — Renault, des origines à nos jours — Mimoun et Jazy — Tahiti — les greffes du cœur — etc. Ces sujets, très éclectiques comme on le voit, sont alimentés surtout par la documentation personnelle des élèves ou les apports des bibliothèques de travail Freinet et les dossiers documentaires rassemblés par une équipe du Club journal. Ces exposés terminés constitueront eux-mêmes des dossiers déposés en salle de documentation (en voie de réalisation). Quelques séances en classe — rares, hélas! — permettent à chaque groupe de mettre en forme son exposé, d'échanger idées et documents avec les autres groupes, de recevoir — à la demande — des explications du professeur. La notation est effectuée par la classe entière, à la majorité relative, avec des ajustements possibles selon le travail fourni par chaque membre du groupe.

Un autre exercice porte sur le choix individuel d'un texte dans le cadre d'un thème sélectionné par l'ensemble; c'est ainsi que les meilleurs textes, agrémentés de disques, ont constitué des montages, entièrement réalisés au magnétophone par les élèves; on a pu d'ailleurs relever à cette occasion la valeur libératrice du micro.

RÉSULTATS ET COMMENTAIRES : Les résultats sont en général satisfaisants : la préparation est sérieuse, les réponses aux questions étoffées. Mais le démarrage est lent, car cette initiative complète gêne des élèves que rien, jusqu'ici, n'y a préparés. Mais ensuite ils ne veulent plus revenir au système traditionnel. Il est cependant nécessaire d'insister auprès d'eux sur le caractère éducatif de ce

travail, sans quoi nous serions irrémédiablement étouffés sous les sports et les disques de chanteurs yéyés (dont on dit qu'ils sont moribonds, et cela depuis d'interminables mois déjà!). Ces derniers thèmes, bien exploités, peuvent apporter des éléments pourtant positifs, à condition toutefois de ne pas constituer l'essentiel du travail. La grande variété des sujets, l'attrait plus marqué de l'exercice, le jeu des questions et des réponses par lequel chacun peut participer à l'enrichissement des connaissances de tous, permettent la participation de la majeure partie de la classe.

Le principal inconvénient est le brouhaha qui résulte de ce que les élèves ne savent pas écouter attentivement — et respectueusement — ceux qui prennent la parole. Mais si nous pensons aux réunions d'adultes, nous comprenons alors que c'est un problème universel qui ne peut être résolu que par une longue et difficile éducation! Qui sait, en ce cas, si l'habitude du dialogue ne fera pas de nos élèves des adultes capables de débattre de questions importantes de façon beaucoup plus constructive que ne l'ont fait leurs prédécesseurs? Car on est frappé de constater à quel point — en réunion syndicale, électorale, à l'O.N.U. ou ailleurs — on pratique le dialogue de sourds!

BILAN ET AVENIR : Le bilan est positif, très nettement, et l'expérience vaut d'être continuée, avec le souci majeur d'arriver à un dialogue plus clair et plus ordonné, donc plus profitable encore à chacun et au groupe tout entier.

En troisième année, cependant, il ne s'agit plus seulement de s'exprimer, il s'agit aussi de réfléchir, de réunir et de présenter des arguments, de mieux comprendre les grands problèmes contemporains, et de les faire comprendre aux autres. Voici, à cet effet, quelques-uns des exercices que nous avons menés à ce jour :

Législation du travail

BUT : Certains cours sont présentés par les élèves devant leurs camarades, ce qui peut être une excellente préparation non seulement à l'élocution au

sein du groupe mais aussi la mise au point des premiers jalons d'une éducation syndicale, utile non seulement au futur ouvrier mais à ses camarades de travail. L'expérience prouve que cette connaissance de la Législation — conçue comme une préparation active à la vie professionnelle — n'est pas vaine. Chaque élève emmène à la fin de sa scolarité un manuel et un cahier, où sont consignées non seulement les grandes questions mais aussi les solutions que l'on peut apporter à certains des problèmes qui ne manqueront pas de se poser, parfois plus vite qu'on le croit. Savoir expliquer une leçon à d'autres élèves, c'est se préparer à défendre les intérêts de tous, en des termes accessibles à tous. Ainsi, l'école plonge directement dans la vie et chaque adolescent — qu'il fasse le cours ou qu'il le reçoive — apprend à faire de la Législation son affaire personnelle et la prend plus à cœur. C'est également pour lui un moyen de prendre ses responsabilités, non seulement vis-à-vis de lui-même mais encore vis-à-vis de ses camarades à qui il transmet et explique les informations.

DESCRIPTION : Par équipe de 2 (parfois 3 si la leçon est difficile), les élèves préparent le cours par écrit, établissent un bref dossier et le présentent à la classe, en faisant le plus souvent appel à l'expérience de chacun, car certains ont déjà travaillé ou connaissent les problèmes par leurs parents ou leurs amis. Cette dernière disposition vaut d'être utilisée le plus possible, car elle introduit le témoignage direct de la vie dans le cours, et permet de mesurer quel fossé sépare parfois ce qui est enseigné de ce qui se passe réellement, notamment dans la vie professionnelle. En général, et bien que ce travail ne soit pas facile, les élèves prennent conscience de leurs responsabilités; il faut dire que, en cette matière jugée indispensable, l'adhésion ne pose guère de problème.

RÉSULTATS ET COMMENTAIRES : Les élèves apprécient l'initiative qui leur est laissée; ils font du cours LEUR AFFAIRE et pèsent les risques, tant pour eux que pour leurs camarades. Au contraire d'une leçon faite par le professeur, celle d'un adolescent parlant à des adolescents met tout le monde plus facilement à l'aise, pour intervenir, témoigner,

confronter des expériences. Cependant demeure la difficulté de faire respecter une discipline de parole suffisamment efficace pour que la discussion ne se morcelle pas en petits groupes dont les échanges, vivants certes, ne profitent pas à l'ensemble du groupe, ce qui est bien dommage et provoque un large gaspillage des informations.

BILAN ET AVENIR : Le bilan est positif, malgré ce dernier point. L'avenir de l'expérience semble donc ne faire aucun doute : réticents au début (parce que craignant un surcroît de travail), les élèves ont finalement décidé de continuer. Évidemment, les résultats sont inégaux, variant avec la personnalité de chacun; mais rares sont ceux qui bâclent leur cours. Un sondage récent a d'ailleurs montré que si, dans une classe où le cours avait été fait par les élèves, les résultats ont été légèrement inférieurs à ceux qu'obtient ordinairement le professeur, c'était dû beaucoup moins à la clarté des explications des élèves (dans le premier cas) qu'à la « crainte du gendarme » (dans le second). Cependant, on peut espérer pouvoir « actualiser » plus largement le cours en s'appuyant de plus près encore sur l'information, en faisant appel à des compétences extérieures (anciens élèves, syndicalistes, etc.); en jouant, aussi, certains sketches illustrant des scènes de la vie professionnelle (embauche, lettre de licenciement, grève, etc.). Car il importe — comme pour toutes nos tentatives, d'ailleurs — de renouveler sans cesse le cadre, les moyens, les techniques, afin d'éviter que nos méthodes ne sombrent rapidement dans la routine.

Aspects et problèmes du monde contemporain

Je passerai plus rapidement sur ce point car nous en reparlerons d'abondance au chapitre suivant, dont il constitue en effet une charnière de la plus haute importance. Primitivement, ces aspects et problèmes continuaient, en quelque sorte, le cours d'histoire. Mais il s'est très vite avéré qu'on ne pouvait les intégrer dans un cadre trop rigide : ils sont en effet bien trop tributaires de l'actualité, ils touchent à de trop nombreux domaines en constante évolution,

pour être isolés au même titre que la géographie, la rédaction ou la législation. Les sujets que nous avions dès l'abord retenus se trouvent donc contenus implicitement dans le plan proposé au Point 4 : les moyens modernes d'information — le cinéma — le théâtre — l'automobile et la circulation — la faim dans le monde — le logement — le racisme — la science et la technique — l'énergie atomique — la jeunesse actuelle —, tous se réfèrent à tant de sujets qu'on ne peut les traiter comme des exercices séparés.

Et puis, il faut bien reconnaître que le manque d'expérience des élèves et la pénurie de documents, la difficulté d'acquérir rapidement des méthodes de recherche et de classement, ont contribué à des échecs. Ainsi, j'avais tenté — au cours de la seconde année de nos expériences — d'appliquer cette formule à une classe pleine de bonne volonté, assez homogène et de tempérament modéré. Hélas : disciplinés, trop passifs, les élèves n'ont présenté que des exposés sans vigueur, sans mordant, mortellement ennuyeux et fades. Résultat pratiquement nul : le profit a été médiocre pour tout le monde, orateur et auditeurs, alors que les sujets étaient intéressants. La moralité de la chose est multiple : on ne peut couper les aspects et les problèmes primordiaux de notre époque de leur vaste contexte; on ne peut les faire étudier, apprécier, présenter par des élèves — ou des groupes — sans passions, parfaits peut-être sur le plan disciplinaire (quel vilain mot!) mais totalement inopérants dans le domaine de la communication car ils n'y apportent pas une impulsion suffisante : pour qu'un sujet puisse retenir l'attention d'un public, il doit contenir une charge explosive suffisante et la mise à feu doit être confiée à une personnalité assez forte et dynamique pour lancer le courant. Cette comparaison n'est pas exagérée : la connaissance — et partant l'enseignement, ce n'est pas du travail d'enfant de chœur. *Apprendre ce n'est pas boire du sirop, c'est manipuler de la dynamite!* Les patrons, les gouvernants de tous temps et de tout poil le savent bien, puisqu'ils tentent constamment de laisser le peuple dans l'ignorance. Pensons au formidable pouvoir d'Étienne Lantier, dans *Germinal*, qui faisait peur aux uns et gouvernait les autres parce qu'il savait lire, écrire... et parler!

C'est donc principalement sur l'amélioration des moyens d'expression qu'ont porté nos efforts, dans le cadre de l'enseignement traditionnel cependant, et après des années d'une scolarité qui ne laisse pas toujours facilement se libérer les potentialités de l'individu.

Mais, par ailleurs, nous avons lancé également...

Quelques tentatives pour renouveler l'enseignement de certaines matières

Dictée et lecture

Il serait fastidieux de les décrire toutes, d'autant plus que ce ne sont là que quelques coups de sonde, qu'il s'agisse de la DICTÉE AVEC AUTOCORRECTION ET USAGE DU DICTIONNAIRE (individuellement ou par petits groupes); ou des tentatives pour rendre plus vivante et plus attrayante la LECTURE en variant la présentation et les moyens d'approche :

— Dans le cas d'une pièce de théâtre, choix d'un texte qui intéresse les élèves (ex. : *Montserrat*, d'Emmanuel Roblès); lecture à plusieurs voix (*le Bourgeois gentilhomme*); exécution de quelques scènes par des membres du groupe Montage ou Art dramatique (extraits de *Grand'Peur et Misère du III^e Reich*, de Brecht).

— Variations autour d'un thème : le nazisme (Brecht et Anne Frank); les embarras de Paris (Boileau, Barjavel); les problèmes agricoles (*la Montagne*, de Jean Ferrat, et *l'Espagnol*, de Bernard Clavel).

— Utilisation du magnétophone avec montage réalisé par le professeur (les poètes de la Résistance), l'équipe professeur-élèves (la vieillesse) ou les élèves seuls (les voyages).

— Illustration des œuvres présentées par des panneaux documentaires : Journal d'Hiroshima (du 6 août 1945 à nos jours); *les Raisins de la colère* (présentation de Steinbeck, des « oakies » d'hier et d'aujourd'hui, des U.S.A., etc.).

— Corrélations avec d'autres matières : géographie (la mine), législation (travail des femmes et des enfants), dans *Germinal*; édu-

cation artistique (montage musique et diapositives : *la Moldau*, de Smetana; la Forêt, sur le Concerto de Aranjuez, de Rodrigo).

On peut multiplier à l'infini les combinaisons pourvu qu'on utilise tous les moyens mis à notre disposition, et qu'on essaie de créer des liens d'amitié entre l'auteur, l'œuvre et les élèves. Or ce n'est qu'en la rendant vivante, attrayante, actuelle, qu'on amènera les jeunes à la lecture; et nous verrons au Point 4 quels moyens nous proposons pour développer ce goût... si peu français, selon les statistiques.

Pour en terminer (provisoirement) avec la lecture, je citerai un avant-projet des méthodes que nous essaierons de mettre en pratique au sein du Club de lecture — dont nous reparlerons également plus loin. Il s'agit d'une approche collective de *Boitelle*, de Maupassant. Chaque élève a devant lui le texte complet du conte, qu'il pourra lire en même temps que moi. Avant même que de commencer ma lecture, j'écris au tableau deux questions portant sur le contenu de ce récit. Par exemple : 1. Par quels sentiments passent successivement les parents Boitelle? — 2. Comment Maupassant présente-t-il le problème des préjugés raciaux? Après lecture, ces deux questions sont discutées par groupes de 3 ou 4; j'ai lu en prévenant les élèves qu'ils pouvaient noter au passage tous les détails utiles aux réponses demandées. Je les laisse s'entretenir du texte environ 10 minutes, puis leur demande ce qu'ils ont découvert. Cette approche collective du texte a l'avantage de le rendre plus familier à ses jeunes lecteurs; elle permet aussi de multiplier les échanges et, lors du compte rendu des rapporteurs, on mesure quelle richesse d'idées, quelle finesse de réflexion on peut trouver chez ces élèves, qui sont pourtant moins rompu à ce genre d'exercice intellectuel que leurs camarades des lycées. L'obstacle principal est venu de moi : j'ai eu tendance à les orienter, à guider, ou seulement même suggérer (mais c'est déjà trop!) leurs réponses; de façon telle que, trop souvent, je les ai menés là où je trouvais bon, moi, qu'ils aillent. C'est une tendance que l'on parvient difficilement à réprimer et contre laquelle il faut lutter cependant si l'on veut partir réellement de l'activité première des élèves.

Géographie

Il est relativement facile d'actualiser la GÉOGRAPHIE : en utilisant tous documents utiles (diapositives, films fixes, photographies), mais aussi en se tenant constamment à jour par la lecture assidue des journaux et des revues plus ou moins spécialisées (*le Monde*, en ce domaine, est très utile); il faut enfin renouveler les panneaux documentaires chargés d'illustrer les leçons car non seulement ils familiarisent les élèves avec la question étudiée mais ils leur donnent également l'envie de rechercher d'autres informations dans leurs propres journaux, surtout si certains des problèmes abordés les concernent directement (exode rural, emploi, chômage, etc.). Car, en troisième année, la géographie est économique et humaine : elle ne peut éviter de parler de la reconversion dans les charbonnages, des problèmes viticoles, de la mévente des pêches ou de la surproduction de beurre, de la sous-industrialisation du Sud-Ouest, du Grand Delta, de la régionalisation, des autoroutes ou du logement. Sans cesse on peut, et on doit, replacer la leçon de géographie dans le contexte actuel, et il est bien évident que la lecture du journal et des panneaux ne peut que favoriser cette démarche.

Histoire

En HISTOIRE, le travail est plus difficile et, il faut le reconnaître, on ne parvient pas toujours à maintenir l'attention constamment en alerte. C'est qu'il nous manque des documents et qu'on ne peut partir — comme dans les autres matières — de l'actualité et des connaissances propres des élèves. Les leçons qui ont le plus de succès sont celles qui portent sur la Première et surtout la Seconde Guerre mondiale, sujets sur lesquels j'ai l'avantage de posséder des documents d'époque, deux B.T. sonores Freinet et deux montages sur magnétophone. Parfois même, il est possible d'établir un parallèle entre Hier et Aujourd'hui : ce que nous avons pu faire en comparant la naissance du capitalisme au XIX^e^ siècle et la crise monétaire nationale et internationale. Mais,

malgré l'aide de quelques panneaux, il est sensible qu'il y a encore un gros effort à faire en cette matière.

La conception même des programmes officiels (du moins en ce qui concerne mon domaine) permet d'établir des rapprochements entre les différentes matières enseignées en classe de Lettres. Voilà pourquoi j'essaie de donner aux élèves, au début de chaque année scolaire, une idée de ces relations. J'ai créé une leçon globale intitulée : « Les rouages de l'économie moderne », qui tente de mettre en évidence les interdépendances que le système capitaliste (dans lequel nous vivons) établit entre les trois mots clés : Biens — Besoins — Revenus. Chaque point de cette synthèse sera vu — à l'intérieur de chaque matière — à mesure que se déroulera notre programme. Ces notions et ces relations sont assez complexes — et en même temps trop essentielles — pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir de temps en temps, à l'occasion d'un point d'actualité par exemple : dévaluation de la livre, crise du franc, conflit du Moyen-Orient ou plan agricole des pays du Marché commun.

Cette leçon permet de comprendre pourquoi — entre divers sujets et diverses matières — nous éprouvons la nécessité d'établir des...

Corrélations

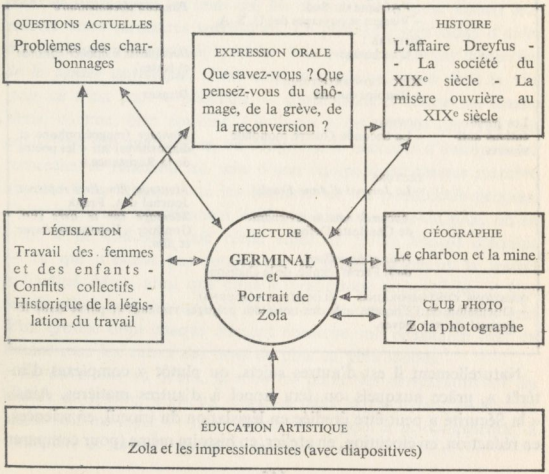
Leur but est d'assurer une cohésion plus étroite entre différentes matières et parfois même des activités scolaires ou périscolaires telles que le Club journal ou le Club photo. Nous avons également le souci de relier constamment notre enseignement au monde extérieur, pour que ce dernier lui donne plus de consistance, de vérité, mais aussi pour que les élèves sentent qu'il ne s'agit pas là d'acquisitions inutiles, de simples jeux de l'esprit, mais de connaissances

qu'ils ont — qu'ils auront — à utiliser constamment dans leur vie quotidienne. Aussi, il est évident que la

Liaison constante
ENSEIGNEMENT — ACTUALITÉ — DOCUMENTATION
par le moyen des
CORRÉLATIONS

estompe — ou, tout au moins, tend à estomper — le sentiment qu'ont souvent les Élèves de perdre leur temps à l'École. Enfin, on les aide à élaborer une vue synthétique d'éléments apparemment disparates — ce qui favorise le décloisonnement entre les matières, dont nous reparlerons au Point 4.

Pour concrétiser cette conception, citons l'exemple de *Germinal*, que nous exploitons en lecture et que nous pouvons — outre le panneau utilisé en classe — illustrer par le schéma suivant :



Dans le cas précédent, le matériel utilisé est surtout le panneau et le livre. Mais il est d'autres possibilités, ainsi qu'en témoigne ce...

PLANNING POUR L'ÉTUDE DU RACISME

Sujets	Chapitres et matières	Matériels utilisés
Le racisme contre les noirs	LECTURE, extraits de – *Dans la peau d'un Noir*, de J. H. Griffin	LIVRES : Gallimard « l'Air du Temps »
	– *Pleure, ô Pays bien-aimé*, d'A. Paton	Livre de Poche n° 216-217
	– *Le départ de Big Boy*, de R. Wright	Livre de Poche, n° 264
	PROBLÈMES CONTEMPORAINS : – Problème noir aux U. S. A. – Apartheid en Afrique du Sud – Problèmes raciaux aux jeux Olympiques	*Panneau documentaire* *Montage magnétophone* (extr. du livre de J. H. Griffin, coupures de presse sur le racisme en France, fond sonore)
	GÉOGRAPHIE : – Propagande touristique de l'Afrique du Sud – Visages et paysages des U. S. A.	*Panneau documentaire*
	HISTOIRE : – L'esclavage	*Documents à étudier* (photos et textes)
	ÉDUCATION ARTISTIQUE : – Histoire du jazz	*Disques*
Les persécutions antisémites	HISTOIRE : – La Seconde Guerre mondiale	*Montage* (magnétophone et diapositives) sur « les poètes de la Résistance »
	LECTURE : – *Le Journal d'Anne Frank*	*Montage, film, livre et pièce:* Journal d'A. Frank
	– *Aucun de nous ne reviendra*, de Charlotte Delbo	*Montage sur le livre* (Ed. Gonthier « Femme ») *disque* et *film*.
	– *Nuit et brouillard*, de J. Ferrat (explic. de la chanson)	

QUESTIONS CONTEMPORAINES – ÉLOCUTION – JOURNAL
– Discussion de l'Enquête « Avons-nous des préjugés raciaux? », parue dans le journal de mes élèves.

Naturellement il est d'autres sujets, ou plutôt « complexes d'intérêt », grâce auxquels on fera appel à d'autres matières. Ainsi, « la Sécurité » peut être étudiée en législation du travail, en sciences, en rédaction, en élocution, en atelier, en histoire même (pour comparer

les époques et les moyens utilisés); « la métallurgie » participe à la fois de la géographie, des sciences, de l'atelier, de la technologie et aussi de l'histoire (naissance de la grande industrie); « l'éducation sexuelle » trouve sa place en français et en sciences, mais son approche doit pouvoir se faire également au foyer socio-éducatif, qui pourra recevoir un médecin, un psychologue ou tous autres adultes compétents. On pourrait facilement multiplier les sujets; mais cela suppose une cohésion de l'équipe enseignante — ce qui a été souvent demandé au cours du mois de mai 68 — à laquelle nous devons tôt ou tard parvenir de façon effective.

Un écueil, pourtant, peut surgir à propos de l'établissement de ces CORRÉLATIONS que je viens de décrire : le risque d'instituer dans les esprits une certaine confusion (un résumé d'histoire n'est pas forcément construit comme une rédaction, par exemple). Il est donc utile de marquer à la fois les limites des matières, et d'établir clairement et simplement les liens qui les unissent, sans pour autant leur enlever leurs caractères spécifiques. Le problème sera donc d'*aider à se développer l'esprit de synthèse, tout en respectant les démarches de la pensée analytique*. C'est ainsi que cela se passe dans la vie, mais ce n'est pas — pourtant — chose facile à réussir en classe. Mais, comme, bien souvent, l'individu a des choses une vue soit analytique soit synthétique, on comprend la nécessité d'entreprendre recherche et réflexion au sein d'une équipe dont chaque membre apporte à la communauté les lumières de ses possibilités propres. Cette nécessité est tellement évidente que, de plus en plus, on en vient à ne concéder une réelle efficacité qu'au travail d'équipe — ce qui n'exclut pas totalement et impitoyablement le travail individuel. Mais, ainsi que nous le pratiquons nous-mêmes, il faut savoir allier les avantages de toutes les formes d'activités au sein d'un groupe dont chaque élément conserve son originalité tout en tissant avec les autres des liens de plus en plus solides.

Si, du moins au début, la mise au point des corrélations est du ressort du maître, il est un domaine dans lequel il faut — soit en classe soit au foyer — faire directement appel à la compétence, à l'initiative et au sens pratique des élèves; c'est...

La fabrication de matériel pédagogique

Au long des pages précédentes, nous avons déjà parlé de réalisations menées à bien par les élèves eux-mêmes : panneaux et dossiers documentaires, constitués à l'occasion de cours et d'exposés ou réunis par l'équipe « documentation » du Club journal (dont nous allons bientôt reparler); dossiers « Micron » (Avons-nous des préjugés raciaux? — Problèmes de la vie à la campagne); montages au magnétophone; etc.

Pour éclairer notre façon de travailler en ce domaine, voici trois exemples. Et d'abord un échec, avec — ce qui est très utile — l'analyse de ses causes.

1. Graphique personnel de notation

BUT : Nous avons essayé de remplacer peu à peu les notes par une échelle d'appréciations : malgré tout le mal qu'on a dit des premières, il serait vain de les supprimer au profit des secondes — qui ont aussi leurs défauts — pour le seul plaisir du changement. Avec ce graphique personnel nous voulions surtout :

— adjoindre aux évaluations par matière des appréciations basées sur les exigences de la vie professionnelle, sociale, familiale : ESPRIT DE COMMUNAUTÉ, INITIATIVE, PERSÉVÉRANCE, PERSONNALITÉ, ATTENTION ;

— permettre au professeur et à l'élève (chacun possédant une copie du graphique personnel) de discuter ensemble des résultats obtenus au cours du trimestre, soit en Lettres soit dans toutes les matières — mais nos recherches n'ont porté que sur l'enseignement littéraire;

— donner à l'élève les moyens de voir, d'un seul coup d'œil, grâce à ce graphique, où en est son travail, à tout instant et en toute occasion;

— favoriser chez l'élève le sens des responsabilités en lui montrant que, puisqu'à tout moment il sait où il va, il ne peut prétendre — sauf accident — ignorer ce qu'il a à faire pour améliorer sa situation.

DESCRIPTION : J'ai donc proposé (au début de 1966), à mes six classes, de discuter le projet de graphique ci-après en leur demandant de :

— commenter ce tableau par petits groupes;

— se prononcer pour ou contre les notes, les classements et le graphique présenté;

— remplir éventuellement la partie « notes complémentaires », réservée aux suggestions.

Nous avons pu alors mettre sur pied le graphique présenté page 116. Mais jamais nous n'avons pu l'utiliser! Voici pourquoi :

RÉSULTATS : La discussion a été très animée et — seul aspect positif — a permis des « libérations » chez certains élèves de caractère particulièrement difficile. On ne peut donc leur reprocher d'avoir accepté passivement ce travail; ils l'ont au contraire rejeté de toutes leurs forces; et la seul classe à avoir accepté de mettre le graphique en pratique a dû finalement abandonner, notamment gênée (tout comme moi, d'ailleurs) par la difficulté d'apprécier justement les notions de « personnalité » et d' « esprit de communauté ». L'opposition fut telle que j'ai renoncé — du moins sous cette forme — à lancer ce graphique qui, en fin de compte, n'a d'intérêt que si un grand nombre d'élèves le tient à jour régulièrement et volontairement; et la conception démocratique de notre collaboration au sein du groupe nous interdit d'imposer au grand nombre un travail refusé par lui avec autant d'énergie.

Malgré la liberté que ce système leur apportait (et peut-être à cause de cela), les élèves lui ont opposé de très fortes résistances : dépaysement devant ce changement trop brutal apporté à leurs habitudes; répugnance à être jugé par les autres et à se juger soi-même, certains même ne voyant « aucun intérêt » à la chose; incapacité à penser autrement que par l'appréciation chiffrée (certains ayant perdu pied, littéralement bouleversés par cette nouvelle façon de voir). Voici

NOM :

PRÉNOM :

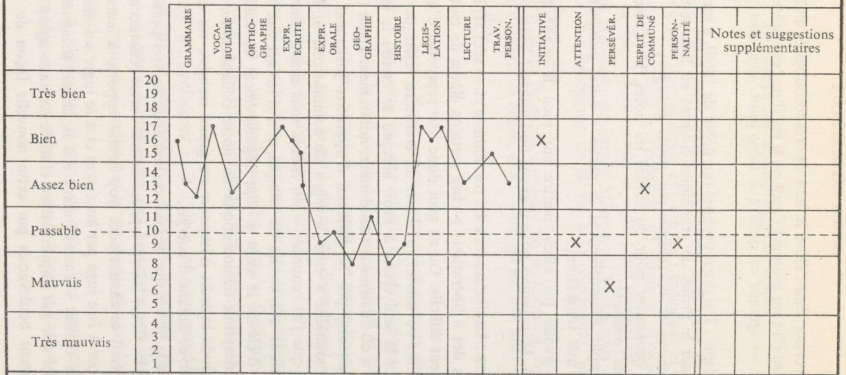
CLASSE :

1 ex. pour l'élève
1 ex. pour le professeur

Année 196 - 196 .

ÉTABLISSEMENT :

GRAPHIQUE PERSONNEL TRIMESTRIEL



Observations de l'élève sur son propre travail :

Observations du professeur :

d'ailleurs quelques réflexions : « Ça n'apporte rien : je suis nul en maths, je le serai toujours; ce n'est pas en comparant mes graphiques que je pourrai m'améliorer! » — « C'est compliqué, ça nous change trop. » — « Il ne faut pas noter les matières et les qualités de la même façon (appréciations et notes pour les premières, appréciations seulement pour les secondes). » — « La notation — surtout celle des qualités — par les élèves risque de ne pas être prise au sérieux. »

Moi-même, j'ai offert des résistances. Du moins ai-je compris que l'on n'apprend pas la démocratie en un jour, et qu'il faut beaucoup de patience et de lucidité pour voir choses et gens d'un œil totalement bienveillant : encore m'a-t-il fallu admettre qu'on parvenait rarement à se débarrasser de ce détestable « esprit de gauche » (qui n'en est pas moins un snobisme comme les autres) selon lequel on peut s'estimer une grande âme parce qu'on a octroyé quelques mesquines libertés, laissé prendre quelques initiatives minables, à des êtres que l'on considère tout de même — en notre for intérieur — hors de NOTRE « droit chemin ». Droite, gauche, milieu athée ou croyant, pour ou contre le régime en place, quelle dérision! Personne n'est dans « le droit chemin »; c'est une simple conception de l'esprit humain, au nom de laquelle on se persécute, on s'emprisonne, on s'injurie, on s'extermine; en voulant trop ignorer les virages, les obstacles qui risquent de gêner l'édification de cette « ligne » tyrannique, on finit par se casser la figure... et chacun sait que, dans la plupart des cas, la mort n'est pas pour celui qui se tient au poste de commande!

Ainsi, malgré ma « bonne volonté » — et bien que le sujet proposé ne soit pas une idée dont je puisse revendiquer la paternité, je n'ai pu me défendre d'une certaine gêne, voire d'une réelle irritation, devant des attaques parfois virulentes qu'il m'a fallu, en fin de compte, reconnaître comme pleinement justifiées. Mais ce fut là une réaction de défense quasi instinctive (ce qui ne la rend pas pour autant excusable), contre laquelle je fus incapable de lutter efficacement sur le moment.

Peu à peu, cependant, j'ai compris les raisons de cet échec. Comme je l'ai dit plus haut, on constate d'abord que la démocratie est une

chose bien difficile à manier : c'est sans doute pour cela qu'elle est si rare! Et, dans une classe, il est *a priori* impossible de l'expliquer et de la faire comprendre à des élèves dont la vie scolaire n'a été, pour la plupart, qu'une longue soumission à la dictature du maître. Offrir la liberté totale du jour au lendemain à des enfants, des adolescents (et même des adultes!) qui n'y ont jamais été sérieusement préparés, est une imposture pure et simple. C'est les mener, à plus ou moins brève échéance, à un échec dont ils risquent de ne pas se remettre et à la suite duquel, désemparés, aigris, anéantis, ils se livreront avec un lâche soulagement au premier homme « providentiel » venu, pourvu qu'il ait assez de poigne pour rétablir l'ordre — religion et rançon des peuples sans volonté. La démocratie, la libre disposition de soi, le courage d'être soi-même, s'apprennent dès le premier âge de la vie. Et c'est à cela que l'on mesure l'honnêteté d'un régime et la maturité d'un peuple : faire en sorte que chaque citoyen soit en mesure d'assumer pleinement et lucidement son destin et celui de la communauté à laquelle il appartient. Inutile de dire que les exemples n'abondent pas ici-bas!...

Les parallèles que je tente d'établir entre la vie scolaire et la vie du citoyen ne sont pas artificiels : ils le sont si peu qu'on a l'impression très nette que ni les gouvernements ni les peuples ne tiennent à utiliser cette arme terriblement dangereuse : l'apprentissage de la liberté; si l'on comprend les premiers (dont c'est l'intérêt, le plus souvent), on ne peut admettre chez les seconds une telle attitude qu'en supposant chez l'être humain une tendance très prononcée à la paresse... C'est à peine imaginable, n'est-ce pas?

Quoi qu'il en soit, il semble pourtant que ce soit elle qui motive la plupart des résistances que nous pouvons rencontrer chez le professeur, chez les élèves, chez certains membres de l'enseignement ou de l'administration (dont l'influence — pour être extérieure — n'en est pas moins effective). Habitués à un système scolaire qui les oblige à obéir sans beaucoup réfléchir et finit par émousser leur esprit d'initiative, les uns considèrent comme une atteinte intolérable à leur tranquillité toute proposition tendant à leur donner un peu plus de travail et à leur faire prendre plus de responsabilités. Les

autres, habitués quant à eux à n'être pas mis en cause, se défendent mal d'une certaine irritation — qui peut aller jusqu'à la menace ou même la violence — si on ose leur porter la contradiction.

L'échec de notre graphique est intéressant à analyser parce qu'il nous oblige à respecter quelques réalités. Nous avons échoué parce que la présentation matérielle n'en était pas claire (voir croquis) : les points et les croix qui représentaient les appréciations encombraient les colonnes et risquaient d'entraîner des abus ou des confusions; on ne peut placer sur le même plan des matières aussi différentes que les travaux personnels, la lecture, l'élocution ou la rédaction (ce qui se fait pourtant dans le système traditionnel de notation, les mêmes chiffres — voire les mêmes appréciations — prétendant juger de la même façon des matières très différentes et pour lesquelles les critères d'estimation sont obligatoirement variables). De leur côté, les élèves étaient mal préparés à un *travail communautaire* (c'était tout à fait au début de nos expériences) et ne savaient pas que la condition première est la *connaissance précise, par tous, de chaque élément du groupe et l'établissement de communications fréquentes*, qu'elles soient bienveillantes ou hostiles important peu en ce domaine puisque l'essentiel est qu'elles se manifestent effectivement.

Voilà pourquoi, au Point 2, j'ai préconisé « une prudence et une lenteur calculée » : en voulant trop précipiter les choses, en négligeant la préparation psychologique des uns et des autres, en affolant des esprits depuis longtemps habitués à l'obéissance passive, en prétendant discuter avec les élèves sans s'y être réellement préparé en son for intérieur, on court irrémédiablement à l'échec. Et j'ai dit et je répète que *la pédagogie constructive*, par définition et de propos délibéré, *refuse catégoriquement l'échec*.

Depuis cette tentative nous avons — pas à pas, discussion après discussion, expérience après expérience — affiné nos rapports au sein du groupe; et c'est sans doute pourquoi nous avons pu mener par la suite des travaux que l'atmosphère du début eût impitoyablement condamnés si elle avait persisté. Je n'insisterai jamais assez, je crois, sur la nécessité de poser, avant toute action, un esprit et

des principes acceptés d'un commun accord par les élèves et le professeur — ce que, pour notre part, nous ne manquons pas de faire à chaque rentrée et de répéter à toute occasion. C'est dans ces conditions que nous avons mis au point la...

2. Grille de correction constructive des rédactions

La rédaction est un des exercices les plus difficiles à juger, et l'on sait pertinemment que sa correction est subordonnée à des éléments très divers : qualités particulières du devoir, certes (valeur des idées, style, orthographe, etc.), mais aussi facteurs propres au correcteur (temps dont il dispose, état d'esprit, fatigue, énervement, personnalité, culture, etc.) dont nous ne pouvons jamais garantir la constance, même si nous travaillons d'une façon absolument détendue et avec une honnêteté intellectuelle totale — ce qui est rare. Les nombreuses controverses à ce sujet ont prouvé — démonstration à l'appui — que les critères d'estimation, le tempérament, le caractère ou la personnalité du correcteur faisaient varier les notes d'une façon très appréciable, dans la majeure partie des cas. Bien sûr il est peu probable qu'on accorde 20 sur 20 à une copie qui mériterait 8 ou 7, ou inversement, mais nous n'en savons pas moins que les risques d'erreur sont très grands.

Aussi avons-nous été intéressés par une expérience de notation citée dans *l'Éducation nationale* par M. Robert Duquenne, professeur de collège. Il s'agissait d'une tentative menée par 11 enseignants du Nord et du Pas-de-Calais (instituteurs, professeurs de lycée ou de collège), certains étant diplômés de psychopédagogie de l'université de Lyon, tous étant titulaires et expérimentés. Ils avaient enregistré, lors de la correction de quatre devoirs, une forte dispersion des notes chiffrées tout comme des appréciations adverbiales. Ils proposaient d'éliminer le zéro — ce que nous avons fait nous-mêmes — et de se baser sur une échelle de notation réduite à cinq possibilités : 1 = médiocre; 2 = Passable; 3 = Assez bien; 4 = Bien; 5 = Très bien. Ils exprimeraient alors la note globale (sur 20) selon la formule :

$$9\ (\text{idées} + \text{style}) + (\text{plan} + \text{orthographe}) \times \frac{2}{10} \pm K$$

(K étant une variable subjective). La grille ci-dessous, qu'ils proposaient, était reproduite sur la copie de l'élève; chaque case barrée indiquant que cette qualité manquait, précisément, à son devoir, l'élève pouvait corriger de lui-même et avait en même temps un important élément de réponse en lisant le contenu de la case barrée.

Sur un tableau noir spécialement réservé, j'ai donc recopié cette grille :

Notre point de départ : Grille proposée par 11 enseignants du Nord et du Pas-de-Calais. (*L'Education nationale*, du 23 nov. 67)					
IDÉES	Une idée générale dans le sujet	Une dominante par parag. et dans le sujet	Des idées secondaires valables	Richesse des idées	APPRECIATION (+ coef. k)
STYLE	Correct	Agréable	Richesse du vocabulaire	Ponctuation	
PLAN	Introduction valable judicieuse	Clarté Netteté	Plan travaillé progressif	Transitions soignées	
ORTHOGRAPHE	de règles	d'usage	Attention	Ecriture Soin	

J'ai ensuite demandé aux élèves d'en discuter par petits groupes (3 ou 4). Ils pouvaient ajouter, supprimer des cases, ou en modifier le contenu. Nous avions en effet jugé que nous ne pouvions exactement appliquer cette grille à nos devoirs de C.E.T., dont les buts et les exigences sont différents de ceux des autres ordres d'enseignement. Il faut également que les annotations contenues dans les cases correspondent de très près au niveau, aux besoins et au langage des élèves qui auront à les utiliser. Certains termes, d'ailleurs, étaient trop voisins (clarté, netteté), trop difficiles (dominante) ou trop vagues (valable) pour être suffisamment clairs dans l'esprit de tous.

Enfin, pour que ce moyen de correction soit vraiment profitable, il fallait que tous les intéressés aient participé à son élaboration et à sa mise au point. Aussi n'ai-je fait que proposer la grille de départ : les élèves ont rempli les cases et, quand il y avait contestation, le contenu était voté à la majorité relative.

C'est ainsi que 160 élèves ont organisé finalement la grille ci-dessous :

IDÉES	Réponse exacte à la question principale du sujet	Une idée import. par partie ou § en réponse au sujet	Idées second. en accord avec l'idée princip. de chaque partie ou §	Idées riches et personnelles	/5
PLAN	Introduction correcte	Parties équilibrées (longueur et importance)	Conclusion correcte	Ensemble clair	/5
STYLE	Correct	Phrases bien construites	Mots bien choisis	Ponctuation exacte	/5
ORTHOGRAPHE	Usage	Accords		Respect des règles	/5
GRAMMAIRE			Concordance des temps		
REMARQUES PARTICULIÈRES :				Attention Soin Ecriture /2	/20
○ = Bon X = Mauvais (pour corriger, lisez le contenu de la case).					

Voici les remarques qui peuvent être faites, en examinant cette nouvelle grille :

— Chaque point important du devoir (idées, plan, style, orthographe-grammaire) est noté selon l'échelle de 1 à 5 préconisée par la grille citée en premier lieu, le total constituant une note sur 20 (puisque nous devons toujours, dans l'état actuel des choses, déboucher sur une note chiffrée). Un des avantages est que l'on divise par 4 l'erreur d'appréciation citée plus haut. L'injustice n'est peut-être pas complètement réduite, mais elle est considérablement atténuée.

— Le contenu des cases ne souligne jamais une faute, mais il propose au contraire des solutions possibles. C'est donc là une notation *constructive*, au sens où nous l'entendons tout au long de cet ouvrage. Si la case est barrée en croix, c'est qu'il y a erreur et il suffit d'en lire le contenu pour savoir ce qu'il faut faire. Si la case est encerclée, c'est que la qualité qui y est inscrite est contenue dans le devoir. Si je veux « personnaliser » encore un peu plus mon opinion à l'égard du travail corrigé, j'utilise alors la case « remarques particulières ».

— Le total est sur 20; mais nous avons tous ensemble décidé de pénaliser ou récompenser l'attention, le soin, l'écriture, sans que l'on puisse ajouter ou soustraire plus de 2 points à la note globale qui figurera dans le cadre bordé d'un cadre épais.

— En comparant plusieurs grilles, l'élève peut — tout au long de l'année — voir d'un coup d'œil quelles sont les erreurs qu'il commet le plus souvent, et la courbe de ses devoirs successifs.

— Il est probable que le professeur trouvera, à l'aide de cette grille, un gain de temps, puisqu'il a beaucoup moins à écrire; ses remarques seront plus faciles à déchiffrer (je parle pour moi, par exemple!); l'élève appréciera d'emblée la valeur de son devoir.

Ainsi, mise au point par les élèves, selon leur niveau et leurs capacités d'appréciation; réduisant les risques d'erreurs; délaissant la faute au profit de la proposition de solution, cette grille est un exemple de matériel pédagogique propre à appuyer les efforts d'une pédagogie constructive telle que nous la concevons.

Enfin, un dernier exemple qui, lui, illustre la notion d'École ouverte, parce qu'il a permis les échanges des élèves entre eux et avec l'extérieur; il a également fait appel à leur esprit d'initiative et à leurs efforts à la fois individuels et collectifs; il a voulu utiliser de façon positive les éléments offerts par le monde actuel.

Il s'agit de la...

3. Réalisation d'un montage sur magnétophone

Ce travail n'est mené qu'en seconde année. Il comprend plusieurs étapes :

En premier lieu, après quelques indications rapides et quelques exemples, je propose aux Élèves de choisir un thème sur une liste inscrite au tableau (proposée, selon le cas, par eux ou par moi) : la mer, les animaux, la jeunesse, l'aventure et les voyages, portraits, etc. Le choix est fait à la majorité absolue. Les élèves sont ensuite invités à présenter, quelques semaines plus tard, un texte en vers ou en prose (poème, extrait de roman, de récit de voyage, article de journal ou de revue, etc.). Ils le recopieront et justifieront leur choix en quelques lignes : ce sera le devoir de rédaction. Ils le diront ensuite, de mémoire, devant leurs camarades, en respectant au mieux l'intonation et en tentant d'être intéressants.

En second lieu, tout le monde passe sur l'estrade, présente son texte, explique son choix, répond aux questions éventuelles de l'auditoire. De tout cela dépend sa note.

En troisième lieu, après que j'ai moi-même éliminé les plus mauvais ou ceux qui n'entrent manifestement pas dans le cadre du thème choisi, on lit les textes qui doivent être sélectionnés par toute la classe, à la majorité relative et — en cas d'ex aequo — à la majorité absolue. On pratique de même pour le choix des disques (chansons, jazz, folklore, musique classique). On obtient ainsi 8 à 10 textes, 9 à 11 disques (car il faut penser à l'introduction et à la conclusion sonores). On met ensuite au point les enchaînements, on prévoit les bruitages, on place les récitants, le magnétophone, l'électrophone, de façon à obtenir les meilleures conditions d'enregistrement. Les responsabilités sont partagées entre tous les élèves. Je n'ai aucun rôle effectif dans la réalisation du montage, les appareils étant tenus par les élèves eux-mêmes.

En quatrième lieu, c'est l'enregistrement proprement dit, avec ses erreurs, ses bafouillages, ses bruits incongrus, ses répétitions, son fond musical trop faible ou trop puissant, ses intonations plates, ses imprévus techniques... et humains. Mais, ainsi que j'ai pu le constater, tout le monde prend son travail au sérieux, et SE prend au sérieux!...

C'est ainsi qu'ont été réalisés l'an passé « l'Amitié » et « l'Aventure et les Voyages » ; la troisième classe, trop apathique pour apporter les disques nécessaires, n'ayant pas réalisé son montage sur « les Animaux ». En 1969, les sujets choisis ont porté sur « la Guerre », « l'Amour » et « la Jeunesse délinquante » — ce qui n'est pas facile.

Les deux réalisations précédemment citées sont très différentes : « l'Amitié » est une veillée de bons copains qui sont pris sur le vif et s'invitent mutuellement à dire un texte ou à mettre un disque; ses auteurs ont jugé eux-mêmes, tout comme leurs camarades des autres classes, que cet enregistrement était trop bruyant, à la longue fatigant, mais somme toute sympathique parce que très spontané. Le second montage — « l'Aventure et les Voyages » — a surtout travaillé les bruitages, et se déroule avec plus de sérieux; mais ses auteurs — comme leurs auditeurs — lui ont trouvé de graves défauts de mise en onde. Car...

En cinquième lieu, chaque classe écoute les enregistrements pour en faire la critique et préparer ainsi l'amélioration des futures réalisations.

Cet exercice, très intéressant (bon ciment de l'équipe, initiation complète aux appareillages, bonne préparation à la diction) présente cependant un inconvénient, surtout dans le cadre de nos horaires découpés en tranches rigides : il est très long et couvre plusieurs séances. Mais il offre, par contre, de nombreux avantages et, notamment, celui de multiplier les exercices en différentes matières : élocution, rédaction, récitation, et constitue une bonne occasion de développer le jugement (choix des textes et des disques), il favorise l'initiative personnelle (organisation des enchaînements, tenue des appareils) et l'esprit de communauté; il est l'occasion d'un travail à la fois individuel et collectif, il crée une bonne ambiance de travail (sérieuse mais détendue), il offre le plaisir d'avoir réalisé quelque chose d'utile et de palpable puisque, au cours des années suivantes, on peut utiliser ces montages et même en faire des veillées, assorties de projections (photos ou diapositives réalisées, par exemple, par le Club photo).

Ces quelques exemples aident sans doute à constater que la fabrication de matériel pédagogique est également un travail constructif qui permet, entre autres, de favoriser les échanges à l'intérieur du groupe et qui laisse des traces, utiles à ceux qui viendront ensuite ; car il est bon d'insister sur la solidarité qui peut animer de telles réalisations, préparées et menées à bien par les uns pour le profit de tous. Enfin, on ne peut nier que c'est là un moyen d'approche de la vie et l'occasion de créer, dans un local pourtant scolaire, une atmosphère plus détendue, des conditions de travail plus agréables, une ouverture plus large sur le monde extérieur.

C'est pourquoi il est inévitable que, par la dynamique même de nos expériences, nous recherchions, au sein de l'établissement, la collaboration du foyer socio-éducatif : offrant en effet des activités de caractère facultatif, il favorise l'éclatement de la classe et permet une expression plus spontanée des élèves. C'est dans cette optique que nous avons, peu à peu, réalisé...

Le Club journal

Dans un certain nombre d'établissements scolaires existent des journaux réalisés par des élèves sous la direction d'un animateur (professeur, maître d'internat, surveillant général, membre du personnel, etc.) qui, d'ailleurs, est rarement « animateur » au sens plein du mot : sa bonne volonté n'est pas en cause, mais sa qualification — sur le plan pratique certes, mais surtout sur le plan psychopédagogique — est forcément incomplète, car les stages sont rares et coûteux, le temps libre pour les suivre réduit, les moyens trop souvent ridicules. Ces journaux sont le travail d'un groupe qui parle au nom de la communauté, sans que pour autant cette dernière y participe toujours avec l'assiduité et le dynamisme souhaités. Chacune de ces publications a son originalité, ses qualités, ses faiblesses, dépendant souvent de la façon dont elles sont préparées.

En général, leur contenu est très variable, selon que l'animateur fait peser ou non sa marque personnelle; selon qu'on « emprunte » par-ci par-là ou qu'on tente au contraire de faire un travail vraiment personnel; selon la mentalité des élèves, l'ambiance de l'établissement, les moyens financiers et matériels dont on dispose.

C'est dans ce contexte que nous avons publié notre « Autour du Micron — nouvelle formule » avec l'idée d'en faire une réalisation bien précise, élaborée après de longues réflexions et beaucoup de tâtonnements (parfois très maladroits). Il ne s'agissait pas seulement d'un nouveau journal, à l'esprit, à la présentation, au contenu nouveaux, mais d'...

Un ensemble aux multiples aspects

Nous reparlerons plus loin du développement actuel de cette idée première — au cours du paragraphe sur *Intermicron*, au Point 4 — mais, dès l'étape initiale, nous avons voulu d'abord publier un journal qui vise les objectifs suivants, tels que les définissait l'éditorial du N° 1 de notre « nouvelle formule », paru au début de 1966 (voir page suivante) :

C'est ainsi que nous avons publié, depuis, 8 numéros dont les jalons les plus significatifs sont :

— des interviews de Jean Ferrat, d'acteurs du théâtre de Bourgogne, de Lucien Aimar, de Bernard Clavel;

— des enquêtes, reportages, sondages, récits, etc.;

— des *Dossiers Micron* : en 10 ou 12 pages, nous abordons un sujet sérieux, capable de provoquer la réflexion, ou demandant un travail de recherche approfondi et de larges initiatives de la part des élèves. C'est dans ce cadre que nous avons publié : « Avons-nous des préjugés raciaux? » — « Visages et problèmes de la jeunesse actuelle, vus par des jeunes » — « Visages et problèmes de la vie à la campagne » (ensemble de témoignages recueillis auprès d'agriculteurs, de maires et de conseillers municipaux de petites communes,

QU'EST-CE QU'

AUTOUR DU MICRON
Nouvelle formule

Cette année, « AUTOUR DU MICRON » a dix ans; le numéro 1 remonte en effet à 1956. Dix ans de fortunes diverses, de hauts et de bas mais pendant ces dix ans des équipes, des animateurs se sont succédés dont le travail nous a permis de disposer du matériel nécessaire à l'élaboration d'un journal présentable. Cependant il faut bien de temps à autre échapper à la routine, à la satisfaction de soi et remettre en question ce qui ne va pas. Il nous a paru utile de profiter de ce 10e anniversaire pour redonner à notre journal un sang nouveau. Voilà donc la raison de cette « Nouvelle Formule ».

Bien entendu il y a eu des problèmes et des crises. Récemment encore le nº 7 de l'ancienne formule — alors que plus de la moitié des exemplaires étaient prêts — nous a paru invendable. Nous n'avons pas voulu saboter le travail de la rafraîchissante période H... (nom de l'Animateur) ni celui de nos camarades de 3e Année. Et nous sommes passés directement à la réalisation de cette Nouvelle Formule pour laquelle nous sollicitons vos critiques, vos suggestions et vos encouragements.

Des questionnaires, des enquêtes nous ont permis de porter nos efforts sur les points suivants, qui sont aussi les « principes » de notre nouveau journal :

— *Composition organisée :* succession variée des articles, à sujets très divers; rubriques spécialisées telles que les MICRONOTES, le COURRIER DES LECTEURS qui fait d'« AUTOUR DU MICRON » le Journal que tous ceux qui le lisent construisent.

— *Présentation soignée et variée :* plus de dessins, chasse aux fautes, rupture volontaire des pages-tartines, rébarbatives et indigestes. (Or, « AUTOUR DU MICRON » ne doit pas vous rester sur l'estomac : si quelque chose vous déplaît, dites-le nous, ne le gardez pas pour vous!)

— *Délimitation de notre domaine :* nous ne sommes pas membres de la Presse des Jeunes, ni de la Presse d'Information; nous sommes — nous le souhaitons du moins — l'expression d'une voix, celle de notre communauté; il est donc normal que tout le monde puisse travailler au Journal, d'où :

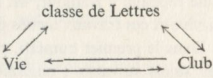
— *Journal de tous, écrit par tous :* certains articles ne sont pas des membres du Comité de Rédaction qui, loin de se prendre pour une assemblée de petits dieux et de petits privilégiés, abat un travail parfois écrasant, corrige, sélectionne, illustre, met en page ce que tous peuvent leur faire parvenir. C'est lui qui organise la Campagne Publicitaire, et vend le journal avec l'aide de certains externes. Tout ceci, naturellement, demande un...

— « *Esprit MICRON* », qui se veut ni bête ni méchant et pratique parfois la mise en boîte, qui est d'ailleurs le meilleur moyen d'éviter de faire des conserves de... mauvaise humeur ou d'hypocrisie. François H... a su comprendre et conserver cette fleur délicate et rare qu'on appelle l'HUMOUR et que chacun — sous peine de vieillissement accéléré et de maux d'estomac violents — se doit de cultiver ou, à défaut, de ne pas étouffer...

Et maintenant, chers lecteurs, à vos plumes, à vos porte-voix!...
Dites-nous ce que vous pensez de cette « Nouvelle Formule »!

de jeunes habitants des villages, etc.). Chacun de ces dossiers peut être utilisé en classe ou, complété et remis à jour, constituer un des volumes d'une « petite bibliothèque Micron » que nous avons en projet.

Cependant, à mesure que nous avancions, en classe de Lettres comme au Club journal, s'est imposée la nécessité de resserrer encore les liens et favoriser les échanges entre les trois pôles :



Dans cette trilogie, le Club journal permet d'apporter aux deux autres termes les moyens et les méthodes nécessaires à une meilleure approche et à une meilleure compréhension de la vie, en offrant une plus grande souplesse et une plus grande liberté. Pour cela, il doit :

— être géré démocratiquement par les élèves (dont l'animateur est le responsable « légal », au sein d'un groupe de travail dont il est seulement un des membres);

— être un lieu de liberté mais pas de désordre, où l'on apprend à devenir soi-même, sans contrainte, mais en pleine conscience des responsabilités qu'il importe d'assumer;

— offrir une gamme d'activités qui entretiennent avec la vie et la classe des relations souples et étroites à la fois (comme l'indique le schéma ci-dessus).

Par ailleurs, le journal ne peut occuper par soi-même que très peu d'élèves (une dizaine environ) et risque de rester un milieu fermé; nous avons donc élargi ce Club, en 1967, en le réorganisant de façon à ce qu'il offre des activités plus variées à un plus grand nombre d'élèves. C'est ainsi que travaillaient conjointement :

— *l'équipe Journal* (qui s'occupe exclusivement de la publication dont nous venons de parler);

— *l'équipe « Guide Micron » :* elle sélectionne les meilleures études sur les curiosités de la région, peu connues ou méconnues, découvertes et mises en valeur par les élèves : artisans, paysages, folklore, moulins à eau, grottes, châteaux, habitat régional, coutumes, portraits, usines

ou activités propres à la région; elle les illustre ensuite, souvent à l'aide de croquis, cartes postales, photos, joints à chaque étude; elle publie un numéro par an, regroupant environ 15 articles très variés. Le but de cette publication — dont il doit exister peu d'exemples — est de favoriser chez les jeunes un effort déterminant pour faire connaître leur région, mais en dehors du domaine dévolu aux guides traditionnels. Cette formule rappelle « Bonjour, M. le Maire! », mais elle trouve dans cette initiative et ces travaux menés par des jeunes son caractère très particulier. Dans le premier numéro, paru en juin 1969, on trouve notamment les sujets suivants : portrait d'un paysan — une fromagerie — un vieux moulin à eau, avec croquis détaillés — une fabrique de chaises — un village de tourneurs sur bois — la maison bressane — des paysages pittoresques — des châteaux — un groupe folklorique — un reportage sur la dramatique tournée d'après *l'Espagnol* de B. Clavel, etc.

— *l'équipe* « *Montage et Théâtre* » *:* ses membres répétaient des scènes de *Grand'Peur et Misère du III^e Reich* et préparaient un montage sur *Guerre ou Paix*, interrompus par les événements de mai; en 1969, elle a été remplacée par un Club théâtre, qui ne dépend plus du journal — même s'il peut mener avec lui des réalisations communes;

— *l'équipe* « *Informations* » *:* c'est elle qui réalise les panneaux « Magazine » et « Édition spéciale » dont nous avons déjà parlé;

— *l'équipe* « *Documentation* » *:* ses tâches sont multiples. Elle organise et fait fonctionner la bibliothèque des élèves; elle entretient ses ouvrages ainsi que ceux qui seront bientôt utilisés en salle de lecture. Elle s'occupe éventuellement des revues déposées dans les salles de documentation et de lecture. Elle constitue des dossiers documentaires, en collectant notamment les articles qui ont quitté les panneaux, dans le but d'offrir une base de travail utile pour les élèves qui ont des cours ou des exposés à préparer ou qui souhaitent, tout simplement, s'informer à titre personnel.

Ainsi, le Club journal est, par ses différentes activités, une occasion de travail, éducatif certes mais bénéficiant aussi d'une liberté plus

grande et d'une atmosphère plus détendue que celle des cours; c'est aussi un atelier où l'on fabrique des outils pédagogiques (la bibliothèque, les dossiers, les panneaux).

Nous espérons ouvrir (bientôt?) une salle de documentation et de lecture où quelques élèves viendront en toute tranquillité préparer des travaux personnels, et dans laquelle ils trouveront les ouvrages de la bibliothèque, les dossiers documentaires, les revues, etc. Certaines salles (de Lettres, par exemple) pourraient être ouvertes à d'autres lecteurs encore.

Tel était en juin 68 l'état du journal qui — on le voit — établissait (et établit toujours) des liens serrés entre la vie et la classe. Mais ce n'est encore là que la période de rodage. Nous souhaitons faire du Club un moyen d'ouverture de la classe sur la vie, et de pénétration de la vie dans la classe, et même dans l'établissement tout entier; ce devrait être aussi un lieu et l'occasion de loisirs éducatifs, et aussi le ferment des activités de l'école, d'une façon plus générale. Il faudrait — c'est notre but — pouvoir également ouvrir des ateliers d'étude de la radio, de la presse, de la télévision, de la publicité. Le Club journal pourrait aussi organiser des enquêtes « sur le terrain », pour mieux comprendre les manifestations de notre société; enfin, il serait l'animateur de veillées de loisirs ou d'information. Il serait ainsi l'embryon de ce *Centre d'éducation permanente* dont nous souhaiterions rencontrer un exemplaire dans chaque établissement scolaire, dans chaque localité ou chaque quartier; ces Centres seraient une porte ouverte sur l'éducation permanente des adultes, puisqu'il devient de plus en plus évident que rien ne pourra plus se faire, en ce domaine, sans une remise en question continuelle des connaissances. Dans un premier temps du moins (car cela ne saurait suffire), la liaison classe-foyer (et, déjà : classe de Lettres-Club journal) offre une solution capable d'ouvrir l'école à la vie et sur la vie. De tout cela nous reparlerons de façon plus détaillée au Point 4, et nous y évoquerons — par exemple — la possibilité de lancer dès maintenant un centre d'éducation permanente en citant l'exemple de l'opération « Intermicron », qui s'inscrit dans la suite logique des tentatives menées jusqu'ici dans le cadre du Club journal.

Un certain esprit : la liberté, sans contrainte ni désordre

Contrainte et désordre sont également anti-éducatifs, ils ne forment ni le jugement ni la personnalité. La première les étrangle; le second laisse dangereusement croire que dans la vie tout est facile, et risque de dégoûter les jeunes de mener des activités dont ils sentiront bien vite l'inutilité.

Il serait utopique de vouloir faire passer brusquement les élèves de la contrainte à l'autodiscipline : la liberté est une éducation et ne peut être que le fruit d'une acquisition consciente et réfléchie. Il est, par ailleurs, indispensable de comprendre que la discipline de l'établissement ne saurait régner sur les activités du foyer socio-éducatif : ce qui suppose la participation honnête et convaincue des élèves.

Dès le départ, le groupe doit accepter d'un commun accord un esprit qui fasse de l'autodiscipline la garantie de la liberté; les élèves étant nombreux et l'animateur seul pour les surveiller, toute discipline exercée par le seul adulte est non seulement impossible mais à proscrire formellement : elle fausserait le libre jeu des échanges et l'expression spontanée du groupe. Il faut donc, dès l'abord, avertir tout le monde que la bonne marche des activités et leur succès dépendent expressément de l'attitude de chacun et que, si un conflit éclate, c'est à lui de le résoudre sans avoir à faire appel — sauf cas grave — à l'animateur adulte.

Une gestion démocratique

Elle exige *une structure à la fois assez souple* (pour éviter des lourdeurs « administratives » à un groupe essentiellement tourné vers l'activité) *et organisée* (pour que les responsables, placés à divers degrés, puissent enrayer — individuellement ou collectivement — les « ratages » possibles : oppositions, paresse, désordres, obstacles divers, etc.). C'est pourquoi tout le Club journal est mené par *un secrétaire général* qui, sans en être le chef, est chargé de susciter et de coordonner ses activités, et d'en faciliter le déroulement; il libère ainsi l'animateur, qui peut

se consacrer à un groupe en difficulté. Le secrétaire général convoque les membres du Club et établit les liaisons entre les équipes et avec l'extérieur. Le *trésorier* veille, après accord de tous, sur la répartition des dépenses, la rentrée des recettes, signale les pertes ou les besoins en matériel. Des *responsables par équipe* (2 en général) aident au bon fonctionnement des groupes de travail; ils ne se laissent pas déborder mais ne doivent pas pour autant céder à la tentation de la dictature; quand une difficulté surgit, il doit alors être possible de la résoudre au niveau de l'équipe ou — si elle est plus grave — au stade de l'assemblée générale du Club, ceci avant d'avoir recours à l'animateur adulte — ce qui reviendrait à retirer aux adolescents l'initiative et la responsabilité de la décision finale.

Voilà pourquoi *cette gestion démocratique ne peut être que progressive*; ni les élèves ni les adultes qui les entourent ne sont prêts à assumer ou à faire un usage lucide et immédiat de la liberté : l'expérience le prouve, et l'on assiste alors à la désintégration du groupe. Car, trop d'années d'obéissance passive chez les uns, trop d'autorité indiscutée chez les autres, leur rendent difficilement admissible un renversement brutal des barrières. Livrer les jeunes gens à eux-mêmes sans les avoir préparés à leurs responsabilités ni avertis des risques qu'ils courent serait pure démagogie, et cela pourrait les mener à un échec cuisant et peut-être irrémédiable. Cependant, plus ou moins vite selon les circonstances et l'attitude de chacun, mais en tout cas avec honnêteté et courage de la part de l'animateur adulte, cette gestion démocratique doit s'instaurer et *fonctionner réellement*.

Enfin, tout comme en classe, il faut, au foyer socio-éducatif, *refuser la pédagogie de l'échec*; l'expression peut paraître un peu forte, mais, pourtant, comment ne pas reconnaître que notre école cultive encore l'échec au lieu de donner les moyens de la réussite (notes, compositions, remarques écrites ou verbales, insistent trop sur la faute et ne proposent pas assez de solutions pratiques pour la réparer). Au Club journal démocratiquement géré, il faudra que l'animateur évite le moment où il sera obligé de prononcer la phrase que beaucoup d'adultes conservent (et parfois à leur insu) en leur for intérieur :

« C'était à prévoir; vous n'êtes pas capables de vous diriger seuls. Je vous avais prévenus. » La réaction ne pourra être alors qu'un refus hargneux (et justifié!) de tout ce que fera ou proposera désormais l'adulte; ou bien un recours désespéré à son autorité, ce qui reviendra à l'abdication pure et simple de toute initiative et au refus plus ou moins conscient de se créer soi-même. Ce serait de toute façon nocif...

Les problèmes qui se posent

On comprend que, pour réaliser un tel ensemble, dont l'utilité a paru à tous ses participants évidente en dépit de quelques critiques — contenues en partie dans ce qui va suivre —, on comprend qu'il soit nécessaire de disposer de temps, de personnel, de moyens matériels et financiers suffisants.

LE TEMPS : Il en faut beaucoup!... En effet, il est indispensable de réunir les élèves, de leur faire discuter la forme et le fond de leur journal, de guider leurs recherches ou leurs travaux. Il faut surveiller, malgré tout, l'exécution du travail. Il faut corriger les articles. Enfin, il faut dactylographier les stencils, car on ne peut décemment demander à une secrétaire de l'établissement d'accomplir cet énorme surcroît de travail. Même lorsqu'on peut être aidé dans cette dernière tâche par une personne de bonne volonté (l'épouse de l'animateur, en l'occurrence!), il faut compter au bas mot 5 heures par semaine, qui s'ajoutent en général à l'horaire d'un professeur de Lettres (21 heures officielles, dans les collèges techniques). On voit donc que, même si un professeur fait 3 heures supplémentaires « reconnues » (c'est-à-dire rétribuées), il en fait beaucoup plus en réalité. Une bonne part de bénévolat entre par conséquent dans ses activités, ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres professions. Pour peu qu'il veuille réaliser quelques travaux sur place (interview par exemple)

ou à son domicile, on est bien loin du compte! Ici s'inscrit une polémique sans cesse renouvelée : que faut-il penser du bénévolat? Ma position fera grincer des dents — réaction que j'ai pu maintes fois enregistrer! Je sais que des éducateurs, pionniers de méthodes à qui nous devons tant, n'ont pas ménagé leur peine et leur temps, sans rien demander ni recevoir en retour, pas même de la reconnaissance, et parfois aussi ils se sont attiré de redoutables inimitiés. Nous devons leur rendre indiscutablement hommage et les remercier de nous avoir ouvert la voie. Mais vient un moment où ce qu'ils ont créé doit prendre force et gagner en efficacité : il faut donc en arriver à ce que l'éducation permanente, les activités socio-éducatives, les clubs de loisirs fassent à la fois partie des dépenses publiques et gardent leur spontanéité et leur indépendance. Difficile, certes! Car le risque est grand de succomber au fonctionnariat des animateurs, qui en fera peut-être des valets à la solde de tel ou tel régime, ou des gagne-petit plus intéressés par l'argent que par leur vocation d' « éveilleurs » de consciences et de personnalités. Mais ne nous leurrons pas : en ce domaine, l'argent et le personnel font cruellement défaut, et l'évolution générale de l'éducation — liée elle-même à celle de notre société — nous achemine vers la mise en place de professeurs qui deviendront les animateurs d'écoles dans lesquelles on distinguera de moins en moins la classe du foyer socio-éducatif. Dans ce cas, on ne peut plus admettre — en toute logique — que des activités socio-éducatives soient menées par des animateurs qui manquent des compétences indispensables : il faudra bien en venir un jour à ce qu'on leur offre les moyens — suffisants, efficaces, gratuits — de se préparer à un rôle de plus en plus important, que bien peu d'entre eux peuvent à l'heure actuelle assumer. Et puis : il est trop facile pour l'État de prétendre créer des foyers socio-éducatifs — utiles à sa propre publicité — sans leur offrir le personnel et les moyens indispensables pour les faire fonctionner réellement. Ou alors, ce serait en faire des créations au rabais, car on ne forme pas à ce (bas) prix des animateurs, on ne met pas en place des ensembles qui n'ont d'éducatifs que le nom, on n'institue pas des activités qui sont forcément condamnées à être épisodiques faute de temps et de personnel.

LE PERSONNEL : C'est évidemment un problème important car, pour mener à bien de telles activités, il faut des animateurs — au sens plein du mot — ce que nous autres, enseignants, ne sommes pas toujours; ce qui est ou n'est pas de notre faute, les critères d'appréciation étant variables à l'infini! Je crois d'ailleurs qu'il est difficile, du moins en l'état actuel des choses et des mentalités, d'être à la fois enseignant et animateur : peu d'entre nous acceptent de franchir la barrière, de renverser eux-mêmes leurs privilèges et leurs habitudes, et peu d'entre nous aussi peuvent trouver le temps, l'enthousiasme (et il en faut!), la liberté de remplir cette double tâche. Ce qu'il faudrait, c'est créer, dans chaque établissement, dans chaque unité d'enseignement, des équipes professeur-animateur, qui travailleraient constamment sur le même terrain, confronteraient leur expérience, leurs compétences, leurs connaissances, et pourraient ainsi mettre sur pied des méthodes qui se compléteraient de façon à offrir aux élèves une gamme très large d'activités couvrant l'ensemble des problèmes et des aspects de notre époque, et favorisant l'épanouissement du caractère et de la personnalité de chacun tout en répondant aux aspirations, aux besoins, aux goûts réels des jeunes. C'est cela que nous proposons au Point 4.

LES ÉLÈVES : Les règlements, les mentalités, les méthodes étant ce qu'ils sont, il ne faut pas s'attendre à être à tout moment satisfait du travail des élèves. D'abord, parce qu'ils ne voient pas les problèmes de la même façon que nous : il leur est encore difficile d'admettre que nous puissions avoir des idées ou des opinions différentes des leurs. C'est à nous de savoir si nous voulons quelque chose de « bien léché » mais trop dirigé par l'adulte, ou au contraire quelque chose de plus spontané et moins conforme à notre conception personnelle. Naturellement, il ne faut pas tomber dans l'excès contraire : si nous laissions faire les élèves sans nous concerter avec eux, le journal serait exclusivement composé de jeux, d'histoires plus ou moins douteuses, d' « idoleries » et d'exploits sportifs. J'ai déjà dit que je ne croyais pas à l'efficacité d'un club fonctionnant en auto-

nomie complète, sans aucun contrôle — pédagogique et non disciplinaire, bien entendu — de l'animateur adulte. La formule la plus adaptée actuellement est, à mon avis, celle de l'équipe animateurs-adolescents travaillant en communauté. C'est peut-être moins spectaculaire, c'est apparemment moins démocratique, mais c'est en vérité moins démagogique et plus réaliste que la bride sur le cou — qui n'est ni honnête ni éducative. Par ailleurs, les élèves — peu habitués au réel exercice de la liberté — ont parfois tendance à en abuser, soit en chahutant soit en se laissant aller à la paresse ou à la veulerie, soit en prenant prétexte d'activités libres pour enfreindre le sacro-saint règlement. Certes, la faute ne leur en revient pas entièrement : on sait bien que la liberté était un apprentissage continuel. Mais ce ne sont pas toujours des anges, non plus! Je les connais assez, et j'ai pour eux suffisamment d'affection pour avoir le droit de leur dire ce que j'en pense quand ils dépassent certaines limites, que nous avions pourtant fixées d'un commun accord auparavant; je ne m'en prive pas quand c'est nécessaire, et si mes colères sont rares elles n'en sont que plus efficaces. Ceci, pour dire que — contrairement à ce que certains pourraient être tentés de croire — ce n'est pas aimer les jeunes que de tout admettre de leur part; et, sûr de la confiance qu'ils ont en moi, certain de ne pas abuser de mes pouvoirs, j'estime avoir le droit de régler nos comptes « entre hommes » (comme je le leur dis), c'est-à-dire en s'expliquant franchement — et parfois vertement — de ce que nous pouvons avoir à nous reprocher mutuellement. Je ne crois pas que l'atmosphère du Club journal — ni celle de la classe, d'ailleurs — en soit pour autant dégradée. Les pages qui précèdent montrent que l'on peut faire beaucoup de choses avec les élèves. Mais on ne peut pas faire TOUT. Et — c'est une réalité qu'il faut connaître — cela demande beaucoup de patience et de bonne volonté de part et d'autre.

L'ANIMATEUR : On a peine à en trouver, et l'on peut admettre facilement que cela ne puisse tenter grand monde puisque, même pour les animateurs qualifiés et reconnus ou rétribués comme tels, les condi-

tions de travail sont souvent difficiles. Dans les foyers socio-éducatifs, les professeurs ou surveillants qui s'y consacrent malgré tout ne sont pas spécialement préparés à cette lourde tâche, ni par leurs études ni par leurs fonctions. Ils doivent donc fournir un réel effort pour franchir le pas; et même s'ils y parviennent, le règlement est là qui les paralyse, puisque le foyer — association régie par la loi de 1901 — n'est pas cependant délivré de la tutelle de l'administration qui règne sur le reste de l'établissement scolaire. Certes, quelques progrès ont été faits récemment, mais il nous faudra revenir, au Point 4, sur ces équipes éducatrices composées de professeurs et d'animateurs travaillant en collaboration étroite et constante, dont nous avons déjà parlé plus haut. Enfin...

LES MOYENS MATÉRIELS ET FINANCIERS : On sait bien que les activités d'un foyer ne doivent pas être menées dans un but lucratif. Encore faut-il des crédits pour assurer l'achat du matériel indispensable et promouvoir des activités toujours plus nombreuses et enrichissantes. Par exemple, si notre journal possède duplicateur et matériel de dessin, l'augmentation constante du prix de l'encre, du papier, des stencils, réduit la marge de ses bénéfices et de ses possibilités, surtout si on considère qu'un numéro de plus de 22 pages (donc de 40 stencils, avec les illustrations) risque de coûter plus cher qu'il ne rapporte, pour peu qu'on ne puisse vendre tous ses exemplaires!...

Tel est donc un journal des élèves. Telles sont ses difficultés. Or, les problèmes des animateurs sont forcément ceux des élèves. La vie d'internat, la conception de certaines activités scolaires ne sont pas si exaltantes et si enrichissantes, bien souvent, qu'on puisse priver les jeunes de travaux susceptibles d'en faire des hommes et des femmes plus ouverts, plus réceptifs aux aspects de notre époque et plus conscients, aussi, de leurs problèmes. Ce sont là des choses que nous devons respecter chez eux et ne pas étouffer. Encore faut-il en avoir les moyens!...

Ainsi se termine — provisoirement — la description des expériences que, pendant plus de deux ans et demi, notre groupe maître-élèves a réalisées dans un collège d'enseignement technique masculin de province. J'ai terminé sur le Club journal parce que c'est un maillon indispensable, que nous allons retrouver au Point 4 quand je vais proposer un plan plus précis et plus vaste que ces expériences, dispersées certes mais qui constituent pourtant un point de départ bien concret. Car — il faut le répéter — *ces essais*, si peu spectaculaires, si limités soient-ils, *ont du moins l'avantage d'être bien réels*, et leur description n'est pas du domaine de la théorie mais appartient déjà à celui de la pratique. Sans orgueil mais pour offrir d'ores et déjà un moyen d'action, disons que nos tentatives — comme celles de tant d'autres — font de la rénovation pédagogique une réalité plus palpable et plus immédiate.

Cependant, nous ne pouvions passer à une action plus organisée sans avoir fait le point de la phrase expérimentale qui l'a précédée et préparée.

Voilà pourquoi nous allons maintenant conclure le récit de cette période préparatoire par le...

Bilan provisoire et critique de nos expériences

Tout bilan est d'abord contestation. Mais, si même elle doit être négative dans un premier temps, il lui faut — pour être véritablement efficace — dépasser ce stade et évoluer dans le sens que nous avons précisé à plusieurs reprises déjà :

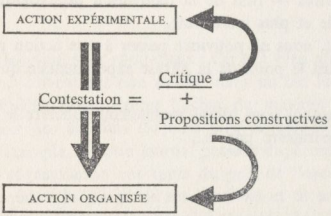
Contester = critiquer pour construire

Cette contestation :

— *exprime une critique* qui se veut *constructive* certes, mais *sans complaisance* : les pages qui précèdent ont fait état de nos réussites comme de nos échecs, et celles qui vont suivre conserveront le même esprit;

— *souhaite dépasser le stade négatif* — et pourtant indispensable bien souvent grâce au choc psychologique qu'il peut provoquer — *pour en faire la base de propositions constructives destinées à lancer la phase suivante de l'action.* Ce que nous sommes déjà en train de faire.

Le passage d'une phase à une autre peut être schématisé — par exemple — de la façon suivante :



Et c'est ainsi qu'en pédagogie constructive comme dans toutes les circonstances de la vie, on peut agir de façon lucide et efficace. La contestation globale que nous avons formulée au Point 1 et fait porter sur tout un ensemble de faits, nous l'appliquons à notre propre travail. Avant d'aller plus loin, il faut donc savoir que dans le cadre même de nos expériences il y a des...

Limites

Nous en avons déjà cité certaines qui nous étaient imposées par les conditions mêmes de nos travaux : cadre et point de départ traditionnels, personnes, règlements, mentalités, etc. Celles-là, nous les connaissions dès le début.

Mais, tout au long de nos tentatives, nous en avons rencontré d'autres :

CHEZ LES ÉLÈVES : Nous avons déjà parlé (au Point 1) de leur apathie, de leur manque d'initiative ou d'imagination, etc., mais nous avons reconnu que les responsabilités étaient partagées par un grand nombre d'institutions et de personnes. Il faut rappeler encore une fois les habitudes d'obéissance passive; l'état de friche de leurs connaissances et de leur personnalité en certains domaines; les « scories » — acquisitions parasites qui déforment ou paralysent les grandes fonctions mentales... Il faut se souvenir, aussi, que l'enfant, et surtout l'adolescent, est d'autant plus fatigable que l'exercice qu'on lui propose est ennuyeux, long et routinier; il faut savoir — ce que les élèves m'ont dit eux-mêmes dans le questionnaire psycho-social dont j'ai parlé plus haut — qu'il y a des moments de plus grande fatigue, donc de plus faible réceptivité.

L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.

FREINET *Invariant*, 17.

CHEZ LE PROFESSEUR : Même s'il est plein de bonne volonté, il a souvent peine à se débarraser de ses habitudes psychologiques, des obligations morales ou des liens matériels que lui confère sa fonction sociale, de la dimension — souvent artificielle d'ailleurs — que lui donne son autorité. Même s'il ne s'aplatit pas devant les jeunes en une attitude démagogique et irresponsable, et même s'il accepte de descendre de son piédestal, il lui est difficile de trouver le juste dosage susceptible d'instaurer un dialogue réel avec les élèves. Difficulté, également, de trouver un langage accessible à tous, ni obscur ni bêtifiant. La psychologie de l'adolescent, la connaissance de soi-même, la dynamique et l'animation des groupes, présentent chez le maître actuel trop d'insuffisances pour qu'il puisse remplir ce rôle de moteur de la communauté qu'il faudra bien qu'il tienne dorénavant. Car ce qui compte, ce n'est pas tellement la fonction, c'est surtout l'individu : ce qu'il transmet DE LUI-MÊME aux élèves, bien plus que

ses connaissances techniques ou pédagogiques. Désormais *apprendre à apprendre c'est apprendre avant tout à communiquer* — et nous avons montré que c'était là un des soucis majeurs de nos expériences.

Enfin, de telles méthodes sont plus éprouvantes que celles qu'on utilise traditionnellement. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il est plus long et plus difficile de travailler à un cours présenté par les élèves que de préparer une séance magistrale : il faut prévoir les erreurs, les oublis, les questions toujours plus nombreuses, les divagations, et apprendre aux jeunes gens à être à la fois sobres et complets. Il est donc nécessaire de pouvoir « tenir le coup » physiquement, moralement, psychiquement, et il survient pourtant des « blocages » dûs au surmenage.

Et puis il y a les freins : l'administration et les règlements, certains collègues qui-ne-comprennent-pas, les difficultés de communication avec les centres de documentation, la rareté ou la pauvreté des contacts avec d'autres enseignants (et nous en sommes parfois les premiers fautifs), le manque d'argent (pour la documentation personnelle, toujours anachronique, toujours insuffisante), la pauvreté des crédits accordés à la documentation collective, le manque de temps chez le professeur comme chez les élèves, qui ont des horaires trop chargés et mal conçus, où la détente et certaines matières (éducation physique ou artistique, loisirs éducatifs) n'ont pas suffisamment de place.

Voilà donc — très rapidement — quelles sont les contraintes ou les inconvénients qui, en quelque sorte, enveloppent nos travaux. Mais il est nécessaire qu'à chaque stade de nos expériences survienne l'attitude critique capable de nous aider à guider ou intensifier notre action, à l'infléchir le cas échéant quand nous nous apercevons que nous faisons fausse route. Le bilan dont le lecteur a pu prendre connaissance lors de l'exposé de chaque tentative en a indiqué clairement les avantages et les inconvénients, que nous avions découverts à mesure.

Cette critique doit être faite :

— chaque fois que cela est jugé nécessaire par une partie ou la totalité du groupe;

— par le groupe tout entier, l'avis de chacun ayant évidemment son importance et l'essentiel étant (rappelons-le encore) de partir des besoins réels et des réactions des élèves;

— dans le but d'éliminer le plus possible les risques d'erreurs, de surmonter les difficultés, de trouver le point de départ de nouvelles orientations ou de solutions plus satisfaisantes.

Comment procédons-nous, la plupart du temps?

Je pose un questionnaire, en demandant — selon les cas — des réponses individuelles, ou après discussion par petits groupes. Les élèves répondent, et nous commentons ensemble les résultats, car il est primordial *que chacun de nous fasse de l'enseignement SON affaire* : mon but est en effet de *parvenir à ce qu'il n'y ait plus ni enseignant ni enseigné, mais un groupe de personnes qui collaborent à un travail qui les concerne toutes,* tant à titre individuel qu'à titre collectif.

Les procédés utilisés pour faire le point de nos expériences sont très variés. En voici quelques exemples, empruntés aux comptes rendus rédigés au fil de nos travaux (et qui s'ajoutent à mes réflexions personnelles) :

A. En février 1966, *discussion de groupe* sur l'autodiscipline. Le point de départ en est un texte paru dans le journal des élèves, et demandant à ce que les rapports soient plus directs et plus confiants entre adolescents et adultes, notamment dans le domaine de la discipline. Trois élèves dirigent la séance : *l'animateur* présente le texte, fait quelques remarques pour amorcer le débat et répond aux questions qu'il a provoquées; la discussion s'engage alors et *le président* règle la discipline de parole en l'accordant ou la refusant à chacun, afin que tous puissent s'exprimer dans le plus grand calme possible (l'autorité du Président a été reconnue par avance, lors de son élection, la semaine précédente); *le secrétaire*, de son côté, note le déroulement de la séance et tout ce que ne peuvent pas enregistrer les magnétophones.

Beaucoup d'élèves ont pris spontanément (c'est le mot important) la parole au cours de cette discussion; l'un d'eux, très agressif, a beaucoup contribué à lui donner de l'intérêt. Le professeur n'est intervenu qu'en qualité de membre du groupe. Aucune place prépondérante, les tables étant disposées en carré, ce qui — d'ailleurs — ne signifie rien si l'adulte, ou l'un des élèves, confisque à son profit la parole ou contrôle le déroulement de la séance.

Cette formule sera reprise dans la *classe-critique*, dont nous reparlerons au Point 4.

B. Fin mars 1966, *séance collective de mise au point* des cours de législation faits par les élèves.

En premier lieu, les questions sont posées au tableau. Ce qui va ou ne va pas dans les domaines suivants : Construction du cours par les élèves — Façon de parler, d'expliquer ou de poser des questions — Présentation matérielle : au tableau, sur le cahier; ce qu'il faut écrire, ce qu'il faut laisser de côté — Participation de la classe : différences entre rapports élèves/professeur et élèves/élèves? Pourquoi? — Cette nouvelle formule vous paraît-elle plus intéressante que l'ancienne? Pourquoi? Plus rentable? Pourquoi (mémoire, compréhension, etc.) — Comment améliorer cette forme de cours? Peut-on l'étendre à d'autres matières en classe de Lettres? Comment?

En second lieu, discussion de groupes pour répondre aux questions précédentes (4 ou 5 élèves pendant 10 à 15 minutes : une seule question par groupe).

En troisième lieu, exposés des rapporteurs et commentaires des autres groupes.

En dernier lieu, mise au point globale des résultats.

C. Début novembre 1966, *questionnaire sur le journal* dans le cadre d'un devoir de rédaction, et portant sur les qualités et les défauts des numéros précédents (présentation, contenu, illustrations, intérêt, etc.), sur les projets, sur ce que ses lecteurs aimeraient y trouver.

D. Fin octobre 1967, *sondage sur les panneaux « informations »*, à l'aide des questions suivantes : Avantages et inconvénients? Quels sont les sujets les plus intéressants? Qu'y manque-t-il? Quelles rubriques nouvelles proposez-vous?

Fin janvier 1968, *sondage complémentaire* sur les rubriques « Informations » préférées des élèves, et publié de façon très complète en juin 1968, dans leur journal, sous le titre : « Ce qui intéresse les élèves » (voir plus haut notre paragraphe sur « les panneaux d'information »).

E. En février 1968, *questionnaire visant les méthodes d'enseignement* et portant sur l'intérêt qu'y trouvent les élèves, la forme qui leur paraît la plus utile (exposés, débats, etc.), la nouvelle disposition de la classe (voir notre croquis, au début de ce Point 3), les questions et matières qu'ils aimeraient voir traiter ou traiter eux-mêmes, la discipline, et leurs souhaits en matière de responsabilités ou d'initiatives.

F. En mars 1968, un des *contrôles d'acquisitions* que je mène au cours de l'année pour comparer les résultats obtenus lorsque...

— *le cours est fait par les élèves :* 14 copies de législation ont entre 15 et 19; 10 ont entre 10 et 14; 1 seule obtient une note inférieure à la moyenne (8);

— *le cours est fait par le professeur :* tous les élèves ont entre 15 et 20. Il est évident que les questions posées étaient les mêmes dans les deux cas, et qu'on ne peut prendre comme règle absolue ce qui n'est qu'un exemple. Mais si les résultats sont meilleurs dans le second cas que dans le premier, c'est que joue certainement la « crainte » du professeur. Dans le premier cas, j'avais volontairement quitté la salle et perçu un léger brouhaha!... Mais les résultats ne sont pas particulièrement mauvais pour autant, et l'on peut voir — par recoupements avec d'autres sondages (que je n'ai pas cités) — qu'en général le cours fait par les élèves est très réalisable et ne présente pas d'inconvénient majeur.

G. Début mai 1968, à l'occasion d'un exposé d'élèves, *sondage par écrit*, anonyme si on le souhaite, portant sur l'éducation sexuelle (dans une seule classe) :

1. Qui vous a fourni des informations sur le problème sexuel? Parents? (9 oui et 12 non). Camarades? (9 réponses, « du même âge » ou « plus âgés »). Autres personnes (6 réponses).

2. Êtes-vous gêné de parler de cela en classe (21 non, 1 oui, 1 « peut-être »).

3. Qui, selon vous, doit vous en parler? Les parents (11 oui), les professeurs (1 oui), les deux (10 oui).

4. Quelles questions aimeriez-vous voir traiter en classe lors de cet exposé? En tête viennent les relations filles-garçons (10 réponses) et le développement de l'enfant (5 réponses).

5. Vous sentez-vous capable de discuter sérieusement de ces problèmes? Réponses : 18 oui, 4 non.

Ces quelques exemples — pris parmi tant d'autres — proviennent des nombreux comptes rendus rédigés à partir des réflexions des élèves ou de mes remarques personnelles; mais leur but est d'illustrer, je le répète, les moyens utilisés pour connaître MES élèves (ce que peut faire chaque enseignant pour SES élèves); ils ne peuvent avoir de valeur que si l'on envisage cet échantillonnage limité et déjà bien connu du professeur; ce ne sont pas, en tout cas, des statistiques!...

Mais j'ai voulu, ainsi, montrer que *l'avis de mes élèves est sollicité* :

— *à tout moment :* avant, pendant et après les exercices;

— *selon des formes variables*, certaines pouvant même revêtir l'aspect d'un devoir de rédaction et constituer un exercice pédagogique utile, qui favorise la réflexion, l'organisation des idées ou l'expression orale;

— *sur toutes les formes d'activités :* panneaux, journal, méthodes d'enseignement, étude de l'actualité, etc.;

— *dans un esprit constamment constructif :* il leur est certes demandé de critiquer mais pour améliorer et non pas détruire et rester sur un constat d'échec; c'est pourquoi nous sollicitons leurs suggestions chaque fois que cela est possible.

La critique est donc, elle aussi, *un élément de la pédagogie constructive.* C'est grâce à elle que, pas à pas, nous avons pu mener nos expériences au mieux des intérêts du groupe, et prévoir leurs développements éventuels.

Ainsi, nous en sommes arrivés au point où il faut poser la question :

Faut-il continuer ?

La réponse sera donnée — une fois encore — par les élèves. Voici les résultats d'un sondage qui, bien que partiel faute de temps, confirme ceux qui l'avaient précédé; je l'ai pratiqué en juin 1968, à la lumière des événements de mai : je voulais savoir si, même après l'explosion pédagogique des semaines précédentes, nos méthodes accuseraient un vieillissement catastrophique et paraîtraient tout à coup dépassées. Voici les questions posées à 36 élèves de deuxième année (25 chaudronniers, 11 mécaniciens), et leurs réponses, telles qu'elles ont été formulées :

A. Que pensez-vous des méthodes utilisées en français?

Tous, sans exception, y sont favorables. Voici pourquoi : « Plaisir de travailler, préférence au travail de groupe — On a des responsabilités, on a plus de goût — Les heures de cours sont mal placées : en fin de semaine — On est moins timide — On a plus d'assurance — Bonne ambiance — On a l'impression d'être seul : plus de prof.; mais quand on a des ennuis on se fie à lui, tout en étant certain d'être bien reçu — Les exposés renseignent sur ce qui se passe dans le monde ou la région — Ça nous permet de nous débrouiller — Cela nous apprend à parler devant nos camarades — Cependant, tout le monde parle et on ne comprend pas les questions posées — Cela nous oblige à réfléchir — On s'intéresse beaucoup au cours — On apprend beaucoup plus en travaillant en groupe avec le prof. que lorsqu'il est derrière son bureau et dicte des textes — Pour traiter un sujet, on a l'avis de quatre personnes, le travail est ainsi plus facile — Les panneaux sont instructifs — Ambiance qui entraîne à tra-

vailler — Il y a de l'ambiance (on n'est plus en prison) — Les élèves s'intéressent à leur travail — Les élèves discutent plus librement — En rédaction, les sujets ne sont pas très intéressants — Très bien, surtout les exposés — Efficace : cela nous permet d'apprendre des choses que l'on n'a pas le temps de lire, et cela renseigne les internes — Bonnes, car cela nous lance dans la vie actuelle, permet de mieux nous orienter dans un but précis, de savoir quoi répondre devant un patron sans être timide, et de savoir se défendre — Je trouve ces méthodes assez bien car je les pratiquais avant de venir au C.E.T., cela nous apprend à être moins timide — Cela vaut en français, mais je ne vois pas dans d'autres matières — On travaille souvent en commun, avec le libre choix du travail — La disposition de la salle est plus gaie — On ne se croit pas en cours et on est détendu — On n'est plus sous la conduite du prof. et on va en classe décontracté — Rédactions intéressantes — (Ces méthodes) permettent aux élèves de mieux suivre les cours (très appréciés de tous) — Le travail commun entraîne certains élèves — Ces exposés m'ont personnellement apporté un tas de choses nouvelles. »

B. Parmi les activités de deuxième année, lesquelles préférez-vous ?

En tête viennent les EXPOSÉS (26 réponses) : « C'est l'élève qui fait le cours, on comprend mieux car il parle notre langage — On a plusieurs opinions sur plusieurs sujets — Cela aide à chercher des documents — On prend le travail au sérieux — Cela permet d'entrevoir certains problèmes (sexualité, Vietnam, etc.) — On est plus intéressé avec un copain qu'avec un prof. »

Ensuite viennent les ENQUÊTES (15 réponses) : « Elles aident à se diriger face à la vie, face à certains problèmes — Elles nous permettent de savoir ce que pensent les adultes des problèmes actuels. »

Onze élèves sur 25 apprécient les MONTAGES sur magnétophone : « C'est très vivant — On fait du travail en s'amusant — Pour voir si on est capable de faire quelque chose tout seuls — On apprend à travailler en groupe en s'organisant — Parce que c'est réussi et fait par tout le monde. »

La DICTÉE AVEC AUTOCORRECTION recueille 7 voix : « Cela permet de réfléchir, de prêter attention, cela apprend à voir les fautes et à les éviter. »

C. Faut-il continuer les panneaux « informations » ?

Tous sans exception répondent par l'affirmative. Le détail des réponses a été exposé lors de l'étude des « panneaux », au cours de ce point 3.

D. Que faut-il continuer ou lancer l'an prochain?

Chacun des exercices cités ci-dessous a été expliqué aux élèves. Nous les retrouverons au Point 4, dont ils constitueront des maillons importants : Informations détaillées (36 réponses sur 36) — Tables rondes (36 réponses)— Salle de documentation (35) — Débats pour ou contre (34) — Apprendre à regarder la télévision (32) — Apprendre à lire le journal (31) — Étude de cas (30) — Apprendre à démasquer la mauvaise publicité (27) — Salle de lecture (25) — Apprendre à écouter la radio (22) — Travaux en petits groupes (18 réponses) — Exposés ou cours faits par les élèves (16) — Club de lecture (8).

Certains thèmes ne seront expliqués au lecteur qu'au point 4, mais j'ai voulu d'ores et déjà savoir si les élèves étaient d'accord non seulement pour continuer mais aussi pour amplifier notre action.

E. Préférez-vous les méthodes nouvelles ou les méthodes traditionnelles?

Tous préfèrent les nouvelles (!) Voici pourquoi : « On s'intéresse plus au cours — On comprend mieux puisqu'on participe — Dans les autres méthodes, on s'endort — Car si le prof. parle toujours, il y a des moments où on n'écoute même plus — On participe plus, et c'est moins rasoir, donc plus instructif — On est obligé de réfléchir davantage — Ça nous aide à mieux travailler — On peut mieux donner notre avis sur certains points et ce n'est pas seulement le prof. qui parle — On peut se débrouiller seul — Car chaque élève s'intéresse et cherche davantage — Parce que les idées qui sortent de nous, on les retient mieux — C'est moins sévère — Parce qu'on participe mieux au cours — C'est plus vivant. »

F. Souhaitez-vous plus de responsabilités? Plus d'initiatives?

15 souhaitent plus de responsabilités, 16 plus d'initiatives, mais certains les deux à la fois. Un seul commente : « On a assez de liberté (sous-entendu : dans l'état actuel des choses, en français), donc la responsabilité est admise; l'initiative, pareil. »

Au cours du compte rendu de ce sondage, je n'ai voulu exprimer aucune opinion. Mais la réponse est venue directement des élèves et je sais, par recoupement avec d'autres questionnaires posés au

cours des mois précédents, que ces réponses reflètent l'opinion générale. Tout au long des pages qui ont précédé, le lecteur a pu voir par lui-même que mon assertion n'est pas vaine.

C'est donc sans arrière-pensée que l'on peut maintenant *répondre OUI à la question : « Faut-il continuer? »*

Mais, tout aussitôt, deux autres questions :

Pourquoi? Parce que — nous venons encore de le voir — élèves et professeur sont d'accord pour poursuivre ces expériences menées et commentées en commun. Tous y ont trouvé avantage : détente ou goût de la recherche et du travail, pour les élèves; nécessité de se documenter en d'autres domaines que ceux qui touchent directement à l'enseignement littéraire, contacts plus humains avec les jeunes et d'autres adultes, progrès de la culture générale et enrichissement de la personnalité, pour le professeur.

Ces expériences, réalisées par notre petit groupe dans un cadre limité et selon des conditions locales bien déterminées, dépassent pourtant leurs frontières primitives. Elles prouvent, dès maintenant, que certaines réalisations sont possibles, réalisables par tous; et leur description n'a pas eu d'autre but que de faire pénétrer dans le domaine du concret ce qui est considéré, trop souvent encore, comme relevant de l'abstraction — ou même de l'utopie — pure et simple.

Comment? C'est que nous allons maintenant exposer au Point 4 qui va suivre. Nous y proposerons un plan, dont certains éléments se trouvent déjà en germe dans les expériences que nous venons de décrire, et qui permettra de jeter plus résolument encore les bases de l'École ouverte.

Point 4

Action organisée

Propositions pour la mise en œuvre d'une pédagogie constructive au sein d'une école ouverte

« Faut-il continuer? » Telle était la question que nous posions à la fin du point précédent. Nous avons vu que la réponse de tous les membres du groupe — élèves et professeur — était affirmative.

C'est donc de notre plein gré que nous allons maintenant lancer une phase plus organisée de notre Action, sans pour autant abandonner, dans la pratique, le tâtonnement expérimental, seul capable de nous apporter une souplesse et un enrichissement constants.

Nous avons pris nos précautions

C'est aussi en toute connaissance de cause que nous abordons cette nouvelle étape, car nous avons pris toutes les précautions qui nous ont paru utiles :

— Nous sommes partis d'un certain nombre de constatations appuyées sur la réalité et l'opinion des intéressés (jeunes et adultes); et nous avons voulu que, positives ou négatives, elles débouchent de toute façon sur des propositions constructives. C'était le but du Point 1.

— Nous avons posé un esprit et des principes de départ qui soient suffisamment clairs et cohérents pour servir constamment de supports à notre action. Tel était le contenu du Point 2.

— Nous avons tenu à appuyer le plan qui va suivre sur une phase d'expérimentation suffisamment longue et étendue pour faire entrer nos propositions dans le domaine du possible, puisque certaines ont déjà été réalisées : elles ont été largement décrites tout au long du Point 3.

Mais tout cela ne suffisait pas encore. D'où le plan qui va suivre...

Cependant, avant d'aller plus avant, il est indispensable de s'attarder un instant sur quelques...

Remarques préliminaires

Incertitude de l'avenir

On ne peut encore savoir ce que donneront dans la réalité les belles phrases, les nobles promesses et les semi-engagements proférés de toutes parts. On ne peut dire s'il sera établi un inventaire sérieux et complet des situations exactes, et si les propositions qui seront faites en tiendront compte effectivement. On ignore encore si les protagonistes du problème de l'école cherchent à gagner du temps, ou s'ils travaillent à des solutions profondes et honnêtes. On ne sait pas si les offres des uns seront acceptées (ou acceptables) par les autres. Il est difficile de prévoir combien de temps, de manœuvres, de discours et de controverses il faudra pour voir naître enfin une école réellement adaptée aux besoins et aux aspirations de chacun comme aux réalités de ce monde.

Deux réponses inacceptables :

Face à cette situation dont l'issue paraît encore incertaine, on peut envisager deux attitudes.

La plus sage en apparence — et en réalité la plus malhonnête — serait

1. Subir

de tout laisser aller comme par le passé en conservant le lourd édifice des idées et des choses, responsable pour une grande part de nos malheurs actuels : l'immobilisme dans un monde mobile équivaut à la mort lente, dont le visage est

peut-être plus rassurant mais dont le processus est tout autant irréversible que celui de la mort violente.

2. Refuser

Cette dernière guette ceux qui veulent tout nier sans rien proposer de constructif. Cela les regarde — et, bien souvent, leur attitude force le respect pourvu qu'elle soit généreuse, honnête et courageuse. Mais ils risquent d'entraîner dans leur sillage des victimes que rien n'avait préparées à ce désastre. C'est là qu'intervient la lourde responsabilité qui incombe à l'enseignant. S'il peut engager sa personne sur des idées franchement révolutionnaires, il ne lui est pas possible d'imaginer qu'il y engagera sans dangers ses propres élèves. Le risque est trop grand pour être pris ainsi sans discernement. Mais peut-on dire qu'entériner un système qui nous a mené tout droit à la faillite de l'école soit une attitude plus responsable? Certes non!...

Quelle solution?

Devant ce dilemme, il pourrait paraître raisonnable de s'en tenir à ce que nous avons fait au cours de notre phase expérimentale : modifier peu à peu l'atmosphère, le cadre et les méthodes, pour s'acheminer en douceur vers une conception plus réaliste et plus adaptée de l'école. Et c'est d'ailleurs l'itinéraire le plus sûr — sinon le plus audacieux — qui amènera progressivement le professeur et les élèves à envisager d'autres activités. Il faudra, naturellement, respecter les points de départ que nous avons déjà précisés : se baser sur le réel, agir dans un esprit et selon des principes ouverts et constructifs.

Cependant, je ne crois pas qu'il faille s'en tenir là.

D'abord, parce que — sans que l'une exclue l'autre, je le répète encore — *la suite logique de l'expérimentation est l'organisation,* qui la prolonge et l'utilise à la fois. Ensuite, parce que cette dernière doit être capable d'offrir à nos élèves les éléments de schémas mentaux toujours plus riches et plus cohérents, et un cadre assez précis pour être utilisable par le plus grand nombre possible de groupes de travail semblables au nôtre. Car — il faut le répéter aussi — ce que nous proposons ne se veut pas original à tout prix : d'autres y ont pensé avant nous, y travaillent en même temps que nous; mais si nous proposons cela, c'est parce que c'est la suite logique et l'élar-

gissement de ce que nous avons fait; et ce que nous avons fait, nous l'avons appris des autres.

Trois difficultés : Bien entendu, au seuil de cette nouvelle étape se dressent d'importantes difficultés.

La première, c'est de trouver la juste mesure entre le Tâtonnement et l'Organisation. C'est pourquoi le plan que nous allons proposer utilisera les éléments cités dans des Points précédents et tentera de les inclure dans un ensemble suffisamment souple pour bénéficier des modifications qui ne manqueront pas d'intervenir en cours de route. On pourra certes regretter la liberté de la phase expérimentale, qui laissait libre cours à l'imagination et à l'improvisation; et si la phase organisée paraît indispensable pour mieux structurer nos recherches, on peut craindre qu'elle ne nous fige en nous imposant la discipline trop rigide et finalement stérile d'un bureaucratisme dont on a appris à se méfier, quels que soient ses couleurs et ses visages. La difficulté n'est pas mince : il faut concilier ces deux phases, sans rien renier de la première et, bien au contraire, en utiliser les éléments dynamiques pour permettre à la seconde de nous offrir plus de solidité et d'efficacité.

1. Trouver la juste mesure entre tâtonnement et organisation

2. L'école actuelle s'oppose à la mise en œuvre de notre plan

La seconde difficulté naît du contexte dans lequel nous nous trouvons, pour longtemps encore sans doute.

Au stade précédent, en effet, nous avons travaillé dans un cadre traditionnel, nous contentant de l'adapter partiellement (matériel, disposition de la classe, documentation, etc.) pour nous permettre de lancer plus commodément nos expériences. Nous avons tenté également de favoriser une plus large ouverture des esprits sur eux-mêmes, sur les autres, sur le monde extérieur. Mais nous n'avons pas remis en cause les structures et les conceptions de l'Éducation nationale dans notre pays, l'enseignement qui y est dispensé, les mentalités, les habitudes; nous avons seulement cherché

à faire notre nid, à écarter un peu les coins de la routine sans pour autant vouloir délibérément la forcer. Et il semble bien que — les choses étant ce qu'elles sont, comme on dit — nous soyons obligés de passer par là, au stade premier de notre action, pour ne pas nous faire briser les ailes dès les premières tentatives. Mais vient un moment où on ne peut plus en rester au stade du simple réformisme qui, à la longue, nous ferait complice d'un système que nous ne pouvons que réprouver parce qu'il nous a fait trop de mal et en fera encore aux générations à venir si nous n'agissons pas dès maintenant. Aussi, pour être efficace et marquer une progression réelle et décisive, notre plan doit-il pouvoir être mis en place dans un contexte qui — loin de l'entraver — le favorise et l'enrichisse. Or, tel n'est pas le cas de l'école actuelle : outre les oppositions franches ou larvées qu'on peut y rencontrer, elle n'est pas prête à accueillir pleinement des expériences comme la nôtre ou comme celles que d'autres mènent en même temps que nous. Ce que je vais proposer demande plus de crédits, plus de matériel, des locaux plus nombreux et mieux adaptés, des établissements mieux conçus, des maîtres plus qualifiés travaillant en équipe avec des animateurs et toutes les catégories d'éducateurs, des classes mieux aménagées et des effectifs plus raisonnables. Toutes choses que nous réclamons depuis longtemps et pour lesquelles les réponses que nous avons obtenues jusqu'alors sont dérisoires. Il serait donc vain de se faire illusion : si nous avons pu mener à bien quelques tentatives qui ne réclamaient, en fin de compte, que des modifications de détail, seule une action commune nous permettra de rechercher et d'apporter des solutions neuves et efficaces aux problèmes majeurs de notre école.

Cependant, si nous en restions au stade actuel, nous serions très vite condamnés à l'inaction, au radotage, ou tout au moins à l'essoufflement : le naufrage serait alors encore plus grave que celui qui s'est amorcé tout au long des années passées. On ne peut baser une pédagogie uniquement sur des coups de sonde qui, sans être reniés pour autant, doivent être finalement dépassés. Or, c'est pourtant ainsi que l'on procède en France (et sans doute ailleurs!) : des expériences par ci, des établissements pilotes par là, en dehors desquels

la majorité des enfants ne trouvent que la routine et l'erreur érigées en système. Combien d'entre nous, et combien d'entre nos enfants, auront pu suivre une scolarité véritablement cohérente, de la maternelle à la faculté? Les plus chanceux auront peut-être trouvé sur leur chemin une maîtresse plus dévouée encore que de coutume, un instituteur au fait des méthodes nouvelles, un professeur ouvert aux réalités de ce monde; mais ce ne sont là que des éclairs, qui laissent sans doute une empreinte bienfaisante mais ne contribuent pas de façon très effective à la création totale d'une personnalité ou d'une intelligence. Quelle dispersion d'énergie chez les maîtres! Quel gaspillage de vitalité chez les enfants! Il est plus que temps de mettre en place une ÉDUCATION véritablement NATIONALE qui se préoccupe d'harmoniser entre eux tous les ordres d'enseignement, à chaque étape de la scolarité, et de promouvoir des méthodes qui préparent réellement à la vie en offrant des bases solides à une éducation à la fois permanente et populaire. Cela se fera peut-être un jour, mais nous avons déjà dit qu'il faudra sans doute beaucoup de temps!...

Nous ne pouvons plus attendre : faisons comme si tout était possible... même si cela ne l'est pas encore

Et cependant l'école continue de produire des retardés, des déficients ou des inadaptés qui, jetés sur le marché du travail, ne pourront que subir et alourdir le fonctionnement de notre société. C'est une réalité tellement évidente que ceux dont c'est la tâche de faire travailler les autres ont fini par se rendre compte que, si un certain contingent de bêtes à tout faire leur est nécessaire, il leur faut aussi des personnels assez qualifiés pour ne pas abaisser dangereusement le rendement et réduire les profits. Or, nous ne sommes pas chargés de fabriquer des robots et des gardes-chiourme, mais nous avons le simple et difficile devoir d'aider des hommes — TOUS les hommes — à se faire, dans l'intérêt de chacun et de la communauté tout entière. Nous ne « fonctionnons » pas pour servir un système de production, mais nous sommes là pour aider chaque enfant, chaque adulte, à devenir soi-même. C'est épuisant, peut-être, mais ce n'est qu'à ce prix que nous aurons quelque utilité.

Dans de telles conditions, il paraît difficile de réaliser beaucoup. Et cependant, puisque nous n'avons plus le temps ni le droit d'at-

tendre, nous devons faire comme si tout était possible. Construire la réalité, telle est — entre autres — une des raisons primordiales de ce que nous allons proposer.

3. Agir avec une audacieuse prudence

La troisième difficulté, enfin, est de savoir agir avec une « audacieuse prudence » : avancer avec précautions certes, en s'assurant le maximum de garanties et en multipliant les contrôles et les réflexions critiques; mais, par ailleurs, ne jamais fléchir dans la volonté de forcer l'école traditionnelle et ses serviteurs à céder le pas.

L'alpiniste qui veut vaincre un sommet ne s'attend pas à l'atteindre en une heure. Il sait qu'en se précipitant il courra de grands risques et trouvera peut-être la mort, sans grand profit pour personne; peut-être entraînera-t-il dans sa chute toute une cordée. Au contraire assurant ses prises, utilisant à son profit la moindre aspérité, dosant efficacement le moindre effort, le corps et l'esprit sans cesse en éveil, il monte, sans que pour autant sa résolution en soit amoindrie. Notre ATTITUDE est semblable. Cependant, elle ne vaut pas pour un seul jour, une seule épreuve, mais pour la vie tout entière. En cela donc, elle n'est pas « révolutionnaire » mais « ÉVOLUTIONNAIRE ».

Notre réponse : l'attitude évolutionnaire

Je n'écris pas ce mot pour le plaisir d'allonger la longue cohorte des faiseurs d'obscurité; mais parce que je veux lui donner un contenu et une force. Dans « évolution », il y a quelque chose qui se passe sans que nous en ayons pleinement conscience, sans que nous y participions réellement. Il y a dans « révolution » un bouleversement rapide, qui nous rejette si nous n'en sommes pas l'artisan et qui n'entraîne pas forcément l'adhésion et l'action de tous. De toute façon, l'un comme l'autre nous laissent de côté ou nous échappent. Au contraire, l'attitude évolutionnaire s'adresse à tous, leur offre les bases et les moyens de prendre en main et de façonner leur destin. Tout ce livre en est une preuve, puisqu'il se veut *à la fois matériau et outil*. Naturellement, nous n'ignorons pas quels obstacles entraveront notre action, mais nous aspirons, pour chacun de nous, à plus de conscience et de détermination. Voilà pourquoi, tout en gardant le dynamisme salutaire de l'adjectif « révolutionnaire », notre attitude veut en pro-

longer les effets, afin de l'insuffler au plus grand nombre possible, le plus longtemps possible.

Évidemment, si telle avait été la position adoptée jusqu'ici, nous n'en serions peut-être pas au point d'accepter aujourd'hui n'importe quel ordre, de supporter n'importe quel système, qui nous asservissent, nous laissent dans l'incertitude du lendemain, et, même, nous font entrevoir une fin que nous n'avons pas voulue mais que nous sommes pourtant résignés à subir, habitués que nous sommes à nous décharger de nos responsabilités sur des abstractions. Compte tenu de ce qui précède, on comprendra donc quelle influence primordiale peut avoir sur l'homme *une « École ouverte » au sein de laquelle une pédagogie constructive offre les éléments d'une « attitude évolutionnaire »*, qui pourra être sienne toute une vie durant, à tout instant et en toutes circonstances. Dans le même sens, nous verrons au Point 5 combien l'action culturelle peut elle aussi nous offrir un apport décisif.

Il serait vain de croire que les propositions qui vont suivre sont suffisantes pour résoudre tous les problèmes. Nul ne peut prétendre détenir la bonne parole et inventer seul des solutions-miracles. C'est pourquoi il est nécessaire de fournir à tous les intéressés un certain nombre d'...

Indications générales pour favoriser la participation du plus grand nombre à l'élaboration et à la mise en place de nos propositions

1. Ce plan est *un appel au travail collectif.* Loin d'en revendiquer farouchement la paternité, je demande au contraire au lecteur — tout comme aux élèves qui vont en discuter et l'appliquer — de le faire sien, de se l'approprier, de le dépecer de belle manière, de le critiquer sans indulgence avec toute la hargne et la rogne qui lui conviendront, mais à condition que ce soit dans un esprit constructif, c'est-à-dire : avec le constant souci de formuler des propositions concrètes, claires,

honnêtes et rapidement applicables. Qu'il soit enseignant ou tout autre personne intéressée par les problèmes d'éducation, le lecteur peut agir de deux façons au moins : soit à titre individuel, soit collectivement en constituant ou en entrant dans un des groupes de travail qui pourraient trouver localement des possibilités d'action en de nombreux domaines. Au Point 5 et à la fin de ce livre, je donnerai encore quelques moyens d'agir le plus efficacement et le plus rapidement possible. Car il ne faut pas s'y tromper : *c'est le travail de chacun de nous qui permettra de construire enfin l'école de tout le monde.*

Le plan invite le lecteur à agir

Des chercheurs isolés ou des organismes œuvrent depuis longtemps dans ce sens, mais ce que je voudrais, c'est *provoquer des réactions, des prises de conscience, des actes effectifs, en faveur d'un renouvellement de notre enseignement.* Ce que je voudrais aussi, c'est *que tous — parents, élèves, enseignants — fassent des problèmes de l'école leur propre affaire* et comprennent qu'ils sont bien à tout le monde, et que tout le monde doit y apporter son concours actif. Mais pour favoriser cette attitude, j'ai également prévu...

2. *Un cadre assez souple pour s'adapter aux circonstances* (qui ne manqueront pas d'infléchir ces propositions en cours de route) *et bénéficier des apports de tous,* sans que l'ensemble en soit brisé pour autant. C'est aussi parce que j'ai craint la sclérose — qui guette les initiatives les plus neuves — que j'ai voulu *favoriser une remise en cause et en un enrichissement continuels,* qui ne manqueront pas de naître de circonstances forcément différentes selon les maîtres, les élèves et les conditions locales.

3. J'aurais pu présenter des propositions étonnantes et grandioses qui fassent rêver et pâmer le lecteur. Mais comme je souhaite la participation du plus grand nombre, j'ai préféré *présenter un ensemble qui, à plus ou moins brève échéance, soit réalisable* en tout ou en partie, même dans un contexte qui — actuellement encore — ne lui est pas directement favorable.

... et lui en donne les moyens

4. *Tout ce qui précède* — tout au long des points précédents — *peut déjà aider le lecteur à étudier, puis mettre en œuvre* s'il le désire, *les propositions qui suivent :*
— *le Point* 1 pour faciliter le démarrage, lui offre des *constatations en prise directe sur la réalité;*
— *le Point* 2 jette les bases d'un *esprit et* de *principes ouverts et constructifs*, nécessaires pour guider toutes les phases de l'action;
— *le Point* 3 fait état de *travaux effectivement menés*, éventuellement utiles pour un début d'expérimentation personnelle.

5. *La mise en œuvre de ce plan ne peut être que progressive, et constamment appuyée sur le tâtonnement expérimental*, que nous avons jusqu'ici utilisé et continuerons d'utiliser, même si nos travaux accusent désormais plus de cohésion et s'insèrent dans un ensemble plus vaste. Lui seul en effet est capable de faire comprendre aux élèves combien l'enseignement est LEUR propre affaire; il favorise l'épanouissement de leur intelligence, de leur caractère et de leur personnalité à partir de leurs PROPRES données; il évite l'essoufflement puis le dessèchement en laissant libre cours à l'initiative, au sens des responsabilités, à l'imagination.

6. Si je me suis attaché plus particulièrement à l'enseignement dans les collèges d'enseignement technique, cela ne signifie pas pour autant que ce plan ne soit pas applicable ailleurs; seul le programme est adapté — et encore peut-il servir en d'autres domaines, ainsi qu'on le constatera —, mais *les principes, l'esprit, les buts, les méthodes, les moyens, peuvent être utilisés partout.* Naturellement c'est à nous — tous! — de le prouver...

Notre POINT DE DÉPART est une préoccupation majeure :

Comment faire face aux réalités actuelles?

C'est précisément ce que l'enseignement traditionnel n'a pas pu, n'a pas su ou n'a pas voulu rechercher; ce qui, pourtant, devrait être la vocation même de l'école!...

FAIRE FACE, en effet : il ne s'agit plus d'esquiver les problèmes, mais de les affronter avec le maximum de conscience et de courage, en sachant bien que « la vie — comme dit Maupassant — ça n'est jamais si bon ni si mauvais qu'on croit ». Mais c'est là une chose à connaître... pour mettre en œuvre tous les moyens capables d'aider nos élèves à aborder les problèmes avec suffisamment de lucidité. Il s'agit donc de construire — ensemble — un enseignement qui réponde effectivement AUX...

RÉALITÉS ACTUELLES; c'est dire que notre préoccupation majeure sera de *tenter une approche active et constante du monde contemporain*, celui qui VIT autour de nous et qui a sur nous les influences les plus diverses et les plus marquantes. Cela ne veut pas dire qu'on laissera délibérément de côté les allusions au passé, ce qui serait tout à la fois ingrat et aberrant. Ingrat, parce que nous lui devons beaucoup : comment nier — par exemple — l'importance des luttes ouvrières pour l'actuelle Législation du travail; comment ne pas reconnaître, aussi, que notre amour du confort moral et matériel nous pousse à accepter que nous soient repris un à un ces droits que nos parents et nos grands-parents ont arraché aux prix de leur sueur et parfois de leur sang. Aberrant, parce que nous sommes trop imprégnés de l'héritage des générations précédentes pour nier qu'il nous ait conditionnés (en bien ou en mal) et pour admettre qu'il nous faille nous condamner nous-mêmes à l'oubli et à l'impuissance puisque, très vite, nous basculerons nous aussi dans le passé!

Mais *quelles sont ces réalités*?

Pour éviter des redites, nous ne reparlerons plus des constatations citées au Point 1; mais nous les garderons toujours à l'esprit. Nous en citerons d'autres à mesure que nous développerons les principales articulations de cet ensemble, dont le souci constant est de *présenter des propositions qui soient des réponses immédiates aux questions qu'on se pose.*

Notre BUT est de *mettre au point un enseignement* :

— *qui offre une préparation active à tous les aspects de la vie* professionnelle, sociale, familiale, personnelle ou culturelle;

— *qui permette, à partir de soi-même, la construction harmonieuse de l'intelligence et de la personnalité.*

Pour ce faire, il est indispensable d'établir d'abord des...

Points d'effort

... dont le nombre et le contenu peuvent varier selon les ordres d'enseignement ou les circonstances. Ceux que je cite ici peuvent s'appliquer directement à nos propres travaux mais certains d'entre eux — pour ne pas dire tous — sont utilisables en bien d'autres domaines. Il est clair que rien de décisif ne pourra être fait si on ne souhaite pas l'application effective et complète des points suivants :

L'ORGANISATION DE LA CLASSE (comme celle de l'établissement) DOIT PRÉPARER AUX RESPONSABILITÉS DE LA VIE.

Point d'effort n° 1

Ceci implique que les élèves puissent prendre initiatives et responsabilités, soit pour gérer le groupe de travail dont ils font partie, soit pour représenter leurs camarades au sein des conseils chargés d'organiser la vie de l'Établissement.

Il s'agit d'abord d'élire puis de renouveler les élèves qui auront à assumer — à tour de rôle, afin que personne n'y échappe ni n'en soit écarté — les tâches exigées par le bon fonctionnement de la communauté : tenue des cahiers, registres et autres feuilles d'appel; relations avec la direction de l'établissement; représentation aux différents conseils; fonctionnement de la bibliothèque, des salles de lecture et de documentation; mise à jour des panneaux d'information; surveillance des exercices menés en autodiscipline; direction et animation des clubs au sein du foyer socio-éducatif; etc. Les élèves ainsi désignés par leurs camarades ne sont pas des boucs émissaires, des hommes à tout faire, sur qui on se décharge de toutes les corvées. C'est pourquoi il faut leur offrir au moins deux garanties : le renouvellement; la prise de responsabilités par équipes, à l'intérieur desquelles chacun ait un rôle bien défini, étant entendu que ce n'est pas sur eux que doivent retomber les tâches matérielles que tout le monde est chargé d'assumer.

Bien entendu, ce ne sont pas là les seules occasions de prendre des initiatives et des responsabilités. Tous les actes de la vie communautaire peuvent y concourir : à l'atelier, en classe, à l'internat, au foyer, etc. Car il est utile de dégager le plus nettement possible l'*esprit de solidarité* indispensable au bon fonctionnement de n'importe quel groupe.

Ainsi, peu à peu, se créera une conscience morale, qui ne sera authentique que parce qu'elle aura été vécue, donc pleinement comprise et assumée par l'adolescent puis, plus tard, par l'adulte qu'il sera devenu.

LE GROUPE MAITRE-ÉLÈVES EST UNE ÉQUIPE DE RECHERCHE ET D'ACTION PÉDAGOGIQUES.

Point d'effort n° 2

Ici, il faut développer l'importante notion de « *Rencontre* ». Nous croisons des milliers d'individus qui, tout au long de notre existence, laissent en nous une trace plus ou moins profonde : on dit que leur influence

a été faible ou importante sur notre comportement, notre mode de penser, nos habitudes, nos opinions. Mais cette influence s'exerce à sens unique : celui qui va du donneur vers le receveur, le second étant plus ou moins passif. Naturellement, nous pouvons être plus réceptifs que d'autres, mais cela ne voudra pas dire que nous avons pour autant une forte personnalité, bien au contraire. Il faudrait alors nuancer en distinguant plutôt « réceptivité » (qui est une certaine perméabilité aux influences externes) et « disponibilité » (qui traduit une attitude plus résolument ouverte sur le monde); la plupart du temps, d'ailleurs, les deux tendances cohabitent en chacun de nous. Mais, jusqu'ici, l'individu n'a pas pris une part active dans l'acquisition des connaissances qui lui étaient offertes. C'est pourtant ainsi que s'est passée notre scolarité, et avant la nôtre celle de nos parents ou grands-parents. Il est bien évident que ne pouvaient en profiter réellement que les enfants qui s'y montraient plus particulièrement réceptifs : il fallait donc que le terrain fût déjà préparé, soit par l'éducation, soit par le milieu socio-familial, soit par un goût certain pour la discipline (puisque, jusqu'ici, il s'agissait surtout de subir plutôt que de rechercher par inclination naturelle les connaissances que nous offrait l'école). En bref, on peut dire que le système traditionnel était appuyé sur les rapports d'enseignant à enseigné, de maître à subordonné, de supérieur à inférieur. Naturellement, on conçoit que les échanges, dans ces conditions, fussent rares et superficiels!...

Or, depuis que le maître n'est plus le détenteur unique des informations, depuis que les moyens modernes de communication offrent aux élèves un choix sans cesse grandissant de connaissances, depuis que se sont faits plus clairs et plus impérieux dans l'esprit des hommes le désir d'indépendance et le droit aux libertés qu'une minorité leur avait jusqu'alors refusées, il est de plus en plus évident que les rapports d'enseignant à enseigné n'ont plus de raison d'être; ils en viennent même à perdre toute consistance à partir du moment où ils cessent de trouver une justification dans l'esprit même de ceux qui, naguère, s'y soumettaient avec une complaisance qui — aujourd'hui enfin — nous écœure et nous rend suspects non seulement un système scolaire mais tout un ensemble d'institutions sociales ou politiques. Jusqu'à

ces dernières années encore subsistait le vieil édifice qui faisait de l'exploitation de l'homme par l'homme une sorte de devoir national : l'école préparait des générations de fonctionnaires méticuleux, d'ouvriers soumis et respectueux, de bourgeois soucieux d'un ordre qu'ils ne bouleversaient qu'au moment où cela servait au mieux leurs intérêts; et tous se retrouvaient, baignant dans la gloire et la fraternité obligatoires, sur les champs de bataille qu'exigeaient la bonne marche de l'Histoire et le blason de la Patrie.

Aujourd'hui, pourtant, et malgré les apparences figées qui masquent encore une réalité de plus en plus mobile, tout cela s'effrite peu à peu. Certes, il y a le risque d'une guerre nucléaire qui enverrait à la rôtissoire toutes les classes de la société, tous les peuples du monde, toutes les institutions et tous les systèmes politiques ou économiques, sans faire grand cas des distinctions subtiles qui nous opposent encore en des luttes dérisoires et infantiles, dont l'anachronisme serait éminemment risible s'il ne mettait en cause notre existence! Car — est-ce bien un lieu commun? — si la technique est à l'âge de l'atome et des voyages interplanétaires, l'esprit de l'homme n'a pas encore été capable de s'imposer autrement que par la massue et la hache de silex!... Mais il n'y a pas que cet épanouissement vénéneux de ce que certains osent appeler « l'art de la guerre ». Il y a aussi — par la force des choses bien plus que par la volonté des hommes — l'effondrement des nationalismes et des blocs, et — à l'intérieur des nations — l'osmose inévitable entre les classes d'une même société. La Noblesse, le Clergé et le Tiers État avaient cédé la place à la Bourgeoisie capitaliste et au Prolétariat des ouvriers d'usine et des paysans appauvris. Aujourd'hui ces distinctions tendent à s'estomper, chacun essayant de ressembler à l'autre; et le progrès des techniques de fabrication, en mettant l'objet de luxe à la portée de toutes les bourses (c'est du moins ce qu'on dit), émousse la nécessaire combativité de ceux qui, sans même qu'ils s'en rendent compte, risquent d'être les éternels exploités et l'éternelle chair à canon; nos prédécesseurs ont dû payer de leur sang le droit de travailler dans de meilleures conditions, et ils ont obtenu ce qu'ils n'avaient pas; aujourd'hui le sang des hommes coule toujours, dans l'indifférence générale :

la télévision, les pantoufles climatisées, la voiture, le chauffage central, l'obole aux grandes quêtes nationales, la bonne conscience à domicile, enferment chacun de nous dans sa petite cellule. Un nouveau clivage fissure alors notre société, d'une façon peut-être plus grave que tous ceux qui l'ont précédé; il creuse un nouveau fossé, que l'égoïsme et la passivité contribuent encore à élargir; il dépasse de loin les antagonismes préfabriqués qui nous ont jusqu'alors précipités les uns contre les autres, avec l'accord de gouvernements qui, publiquement, se jetaient des injures à la tête et réglaient, dans la coulisse, les détails de la mascarade.

Mais le monde n'est pas statique : les événements surviennent de plus en plus rapides, de plus en plus imprévisibles, ils dépassent les prédictions des meilleurs ordinateurs, la stratégie des plus belles têtes pensantes ; les peuples bougent, manipulés par d'autres peuples ou brusquement projetés dans une prise de conscience qui renverse l'ordre ancien et piétine tout; les autorités en place, les institutions séculaires, les Appareils et les Systèmes, tremblent jusqu'en leurs fondements; les hochets et les amulettes n'ont plus d'effets sur les esprits qui s'éveillent, tout comme le sang n'écœure plus ceux à qui la radio, la presse ou la télévision ont appris à faire de l'horreur leur pâture quotidienne. Et, par-dessus les frontières, les castes, les idéologies, les âges de la vie, se tendent des liens nouveaux, plus serrés et plus difficiles à rompre parce qu'ils viennent des profondeurs de l'inconscient et touchent aux rives de l'homme véritable : c'est là qu'intervient ce que j'appelle « la rencontre ».

« La rencontre », c'est quand les âmes et les cœurs vibrent à l'unisson, c'est Mai 68 et l'explosion de la poésie dans la rue, c'est les mains tendues par-dessus les barricades et à travers les grilles des usines, c'est la fête de la fraternité. Car la rencontre est une fête, et c'est cela qui la définit véritablement. C'est quand des hommes et des femmes, qui ne se connaissaient pas quelques instants auparavant, se sentent attirés les uns vers les autres, sans même savoir s'ils seront des amis pour la vie; ils ne le savent pas, mais ils le sentent, et ils ne peuvent pas se tromper. On rencontre aussi Mozart, Renoir ou Maupassant, parce qu'ils vivent en nous par-delà le temps; on rencontre Brel,

Brassens ou Anne Sylvestre, parce qu'ils vibrent en même temps qu'ils nous font vibrer; on rencontre un inconnu, un soir, dans la rue, n'importe quand, n'importe où, mais déjà il n'est plus un inconnu: il est en nous, il a toujours été en nous, il en appelle à ce que nous avons de plus secret, de plus profond, et s'il est vrai qu'il n'y a pas de marchands d'amis, comme dit le Renard au Petit Prince, les amis sont partout, pour autant qu'on sache les reconnaître. Aujourd'hui les temps sont gris, les mines se sont allongées, l'ennui et la mauvaise humeur ont regagné le haut du pavé : que ces lendemains de fête sont tristes, pour ceux qui n'y ont rien compris! Mais au cœur de certains, la petite flamme continue de vivre, et c'est elle qui fait qu'à travers les frontières, les pensées et les actes qu'on nous impose, nous avons tous la même voix. Les vieilles idoles continuent de chevroter, répétant les mêmes slogans, les mêmes promesses et les mêmes menaces; mais déjà — ou enfin! — nous sommes de plus en plus nombreux à ne plus écouter leurs radotages. Bien sûr, il y a toujours la matraque, le fusil, le napalm, la faim, le mensonge. Mais il y a aussi la prise de conscience de cette fête qui brûle en chacun de nous, et que trop longtemps nous avons laissé étouffer. On nous tuera encore, sans aucun doute, et peut-être jusqu'au dernier : car croire en la fête ce n'est pas croire au Paradis! Trop de forces nous sont hostiles, que nous avons trop longtemps laissées seules occuper le devant de la scène; cette attente nous a peut-être déjà condamnés; nous-mêmes, ne retombons-nous pas dans l'ornière des routines et de la bêtise? Tout est encore à craindre, rien n'est encore acquis : mais du moins, aujourd'hui, le savons-nous, comme nous savons qu'en tous les pays il y a des maisons amies. Cela n'empêche rien, mais cela fait tout de même du bien au cœur, car, même persécutés, même étranglés, même écrasés, nous revivrons parce qu'enfin nous savons que nous existons.

J'ai tenu à établir ce parallèle entre la classe et la vie, c'est-à-dire notre époque, pour souligner ce fait nouveau, qui se moque bien des idéologies et des factions : on ne peut agir isolément; il n'est d'efficacité réelle que dans le travail d'un groupe qui, uni par un esprit de collaboration « ouverte », sait surmonter ses divergences

parce qu'il n'est préoccupé que du résultat : une œuvre fraternelle qui permette à chacun de travailler pour le bien commun. Et cela aussi, c'est une fête!...

La classe doit devenir ce groupe : son but doit être de rechercher tous les moyens utiles pour *que tous ses membres — et surtout les élèves*, premiers intéressés — *fassent de l'enseignement leur propre affaire*.

Pour cela, il sera nécessaire d'établir un calendrier qui permette de lancer, puis d'exécuter et, enfin, de contrôler, toutes les expériences menées ensemble.

C'est ainsi qu'à la rentrée — après avoir fait leur connaissance grâce aux tests et au questionnaire psychosocial — le professeur (nous devrions plutôt dire : l'animateur) présente aux élèves un tableau sur lequel figurent les grandes lignes du plan de travail, et les principales questions à traiter. Le lancement, la mise au point, l'exécution des travaux — choisis par les élèves (exposés, enquêtes, débats, cours, etc.) — seront jalonnés, tout au long de chaque trimestre, par des sondages, des questionnaires ou des exercices-tests destinés à vérifier les acquisitions, donc la valeur des expériences menées.

Le dépouillement des résultats, mené ensemble lui aussi, permettra d'infléchir l'action à tout moment et d'éviter ainsi de s'engager sur une fausse route. En fin de trimestre, une *classe-critique* réunira tout le groupe autour d'un Comité de gestion, qui pourra comprendre le professeur (qui peut, à l'occasion, arbitrer ou informer), le président (qui accorde la parole et veille au déroulement correct des débats), l'animateur (qui provoque et favorise la discussion), le secrétaire (qui consigne tous les détails utiles). Cette séance a pour but de faire le point des exercices menés pendant le trimestre, d'en proposer une critique constructive et de jeter les bases utiles à la poursuite de l'action. Bien entendu, on peut faire des « classes-critique » plus fréquemment, mais il est probable que leur périodicité ne peut guère être que mensuelle ou trimestrielle. En fin d'année, un bilan général sera dressé pour préparer l'action de l'année suivante.

C'est ainsi que j'avais posé, pour la première séance — que nous

avons tenue en décembre 1968 —, les deux questions complémentaires suivantes :

I. *Critique (positive et négative) des méthodes utilisées en français? de l'attitude du professeur? des élèves?* II. *Suggestions et propositions d'améliorations?*

Bien que le temps nous ait manqué, certaines idées intéressantes ont été émises par les élèves. La grille de correction a été jugée sévère mais juste (on peut se reporter au Point 3 : « Fabrication de matériel pédagogique ») et la majorité en a apprécié l'efficacité. Des explications de textes plus fréquentes ont été demandées : non pas seulement du décorticage de textes littéraires, mais surtout l'analyse approfondie de la forme et du fond de documents d'usage courant : articles de journaux ou de revues, textes officiels, imprimés courants, bulletin d'information radiodiffusé ou télévisé, chanson, etc. Le travail de groupe a été très apprécié, mais il a été demandé de ne pas en faire une règle générale. En seconde année, il a été remarqué que le cloisonnement entre les matières était absurde et gênant : il est ridicule, ont dit les élèves, de faire de l'orthographe à telle heure et de la grammaire à telle autre, alors que la rédaction ou l'élocution sont une occasion constante d'en parler; dans cette même optique, le décloisonnement des matières traditionnelles (rédaction, grammaire et orthographe), réparties en 3 heures hebdomadaires, devrait être accompagné à la fois d'un regroupement sous le titre général « expression écrite » ou « expression orale », et d'un enrichissement de la gamme des sujets abordés (rédaction, élocution, Club de lecture, grammaire, vocabulaire, orthographe), assorti d'une plus grande variété des exercices (documentation, expression artistique ou corporelle, jeu dramatique, exposés, enquêtes, concours, etc.).

Telles sont les principales propositions formulées, qui confirment ce que j'avais prévu dans ce plan mais permettent de l'adapter plus étroitement aux besoins et aux aspirations des élèves. De plus, on ne peut que souligner le caractère détendu et loyal de tels entretiens, qui contribuent à resserrer les liens entre les différents membres du groupe et abaisser la barrière hiérarchique qui, autrefois, bloquait

l'expression libre; au contraire, dans ce cas, n'importe qui peut intervenir, et je puis dire sans exagération que jamais une seule remarque n'a été inutile ou stupide. Bien entendu, la participation n'est pas encore totale, mais du moins est-elle plus importante et en tout cas tout à fait spontanée.

Ainsi, grâce à une réflexion commune sur des travaux EFFECTIVEMENT menés par les élèves, l'enseignement ne sera plus une abstraction mais une réalité admise, comprise et assumée par chacun.

LA STRUCTURE DE L'ÉQUIPE DOIT ÊTRE ASSEZ SOUPLE POUR UTILISER TOUTES LES RESSOURCES DU TRAVAIL INDIVIDUEL OU COLLECTIF.

Point d'effort n° 3

Il suffit de se reporter au schéma de la « classe ouverte » telle que nous l'avons proposée au Point 3, pour comprendre qu'il est indispensable de pouvoir recourir, selon les besoins du moment, aux :

— *travaux individuels* (recherche personnelle, autocorrection, etc.);

— *travaux par petits groupes*, de 2 à 6 élèves (exposés, débats, etc.);

— *tables rondes*, qui réunissent tout le monde; elles fonctionnent comme la « classe-critique », mais leur but est plutôt de discuter d'une question propre à la communauté (rapports entre ses membres, par exemple), de l'éclaircissement d'un point d'actualité (Biafra, Viet-Nam, problèmes sociaux, etc.), l'étude d'un grand problème contemporain (le péril atomique, la faim dans le monde, les agressions de la vie moderne, etc.).

Cette mobilité permet d'exécuter aussi des travaux très variés, tels que — outre ceux que j'ai cités en exemple : confection d'un panneau documentaire, préparation d'une veillée-lecture, établissement d'un fichier, entretien de la bibliothèque, étude de revues ou de journaux, examen de cas en législation, ou de documents en histoire-géographie, fabrication de matériel pédagogique, réalisation d'un montage sur magnétophone, etc.

Naturellement, il peut être très possible de varier les formes des exercices à l'intérieur du même thème (voir, par exemple, le Planning pour l'étude du racisme, au Point 3).

IL FAUT FAVORISER L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

Point d'effort n° 4

Il faut, bien entendu, rappeler qu' « individualisation » et « travail de groupe » ne sont pas incompatibles, puisque la première consiste à faire travailler l'élève selon son rythme propre au lieu de lui imposer celui, uniforme, de la classe tout entière. Freinet a décrit et expérimenté cela depuis longtemps; aussi ne reviendrai-je pas sur ce que j'ai déjà dit à ce sujet, si ce n'est pour insister sur la *nécessité vitale de respecter* par ce moyen *l'originalité et le rythme de chaque individu* :

— *en contribuant à la construction de structures mentales cohérentes*, par des travaux qui « collent » aux facultés de compréhension, aux aptitudes manuelles ou intellectuelles, à la psychologie ou à la forme d'intelligence de chaque élève;

— *en favorisant la « créativité »* de l'enfant ou de l'adolescent, afin de lui permettre non seulement de créer, mais de VIVRE sa création.

Mais comment faire? Car, dans la situation actuelle marquée par des classes et des horaires surchargés, un matériel insuffisant et des maîtres peu expérimentés en ce domaine, il est difficile d'offrir à chacun les possibilités de s'affirmer selon ses moyens et son rythme personnels. On peut cependant se reporter aux travaux de Freinet (toujours lui, bien sûr!) et prévoir des *semaines libres*, pendant lesquelles l'élève n'a d'autre tâche que de mener à bien un nombre limité de travaux bien précis, de la façon et au rythme qui lui conviennent le mieux, donc en toute liberté pourvu que tout soit terminé dans les délais prévus. Naturellement, la vitesse d'exécution étant plus ou moins variable, selon les cas, on prévoira des activités diversifiées afin que tous puissent travailler sans se précipiter ou se disperser. Cela sera rendu d'autant plus possible que les autres *points d'effort* auront été menés à bien, et notamment ceux qui concernent l'information, la documentation, ou les travaux pratiques au sein de la classe et du foyer socio-éducatif.

L'EXPRESSION, SOUS TOUTES SES FORMES, DOIT ÊTRE ENCOURAGÉE ET ENRICHIE.

Point d'effort n° 5

Un des plus grands bouleversements, en éducation, a été le passage de l' « impression » à l' « expression ». On est passé du stade au cours duquel l'enseignant *imprimait* à l'enseigné non seulement sa marque propre mais celle de tout un système social, économique, politique, à une période nouvelle qui devrait, enfin, permettre à l'individu de *s'exprimer*, c'est-à-dire de révéler au grand jour toutes ses potentialités, le plus largement possible, le plus librement possible. Or, cette explosion de la personne humaine doit être l'occasion pour chacun non seulement de se faire connaître des autres, mais aussi de soi-même : il y a donc à la fois *affirmation* et *prise de conscience*. Cela ne peut se faire, bien entendu, que si l'on favorise l'expression première de l'individu : il est donc primordial de le placer dans les meilleures conditions de *créativité*, c'est-à-dire de *création consciente* : l'élève doit être libre de s'exprimer sans aucune contrainte (qui pourrait engendrer des déformations : mensonges plus ou moins volontaires, réactions de défense, etc.) et, dans un second stade, il doit être capable d'observer son propre comportement en toute objectivité et en toute lucidité; car la connaissance de soi et la connaissance des autres sont étroitement liées.

On comprend que, dans de telles conditions, les rapports entre enseignant et enseigné puissent être non seulement bouleversés mais pratiquement annulés. En effet, chaque membre du groupe est à la fois responsable de sa propre création et de sa propre information, mais aussi de celles des autres : tout un réseau se tisse entre les membres de cette équipe au sein de laquelle chacun est tour à tour enseignant et enseigné; il est donc indispensable d'envelopper toute réalisation collective de l'esprit et des principes que nous avons

posés au Point 2, puisque l'atmosphère est elle-même une des conditions premières de l'expression.

On conçoit alors qu'il soit difficile — ainsi que le soulignaient récemment encore mes élèves (voir *point d'effort* n° 2) — de conserver le cloisonnement traditionnellement établi entre les matières. Les occasions de s'exprimer sont multiples; elles surgissent n'importe quand, n'importe où, en n'importe quelles circonstances. Toutefois, on pourrait — afin d'éclaircir un peu plus cet aspect important — souligner qu'il existe au moins QUATRE MODES D'EXPRESSION, qui sont liés et s'interpénètrent constamment :

1. *L'expression écrite :* jusqu'ici on l'a appelée « rédaction », et je dois me reconnaître bien embarrassé pour lui trouver un autre nom! Mais si la rédaction doit être conservée, dans la mesure où elle permet l'acquisition de principes utiles et fondamentaux, il est absolument indispensable de l'enrichir en lui donnant les moyens de renouveler ses méthodes et d'étendre le champ de ses possibilités, afin d'en faire un outil efficace pour mener à bien les différentes tâches imposées par la vie quotidienne (démarches administratives, imprimés à remplir, lettres diverses à rédiger, rapports, etc.). Elle doit donc permettre d'utiliser toutes les techniques dont nous avons parlé précédemment (notamment, le compte rendu d'enquête ou de débat, l'exposé préparé d'abord par écrit pour faciliter l'expression orale); ainsi pourra-t-on faire appel au sens pratique, à l'imagination, au jugement, à la culture générale, aussi bien qu'à la syntaxe ou à la rigueur du raisonnement.

2. *L'expression orale* est encore peu exploitée; elle est essentiellement cantonnée à ce qu'on appelle habituellement la « lecture » et la « récitation »; nous verrons au *point d'effort* n° 6 ce que nous proposons pour la première; et nous préciserons bientôt combien la seconde doit être liée à l'expression corporelle et artistique : c'est d'ailleurs un peu ce que nous tentons — avec des moyens et des

ambitions modestes — quand nous réalisons un montage sur magnétophone ou que nous préparons quelques scènes dans le cadre du groupe « Théâtre » au sein du Club journal. Par ailleurs, nous avons largement évoqué l'expression orale en proposant — au Point 3 — les exemples de l'exposé ou du cours présentés par les élèves eux-mêmes. Mais, outre celles que nous avons déjà citées, les formules sont très nombreuses : animation d'un débat, présentation d'un film en ciné-club ou d'une émission en Club télévision, direction d'une « classe-critique », préparation d'une veillée-lecture ou d'une table ronde. Et il y a aussi la discussion spontanée, comme celle que nous avons déjà eue maintes fois, mes élèves et moi, et qui naît d'un événement relié à l'actualité, à la vie de la classe, à la réflexion d'un membre du groupe, etc. — et ce n'est pas là la moins intéressante ni la moins fertile : car, libérés de toute contrainte, les esprits s'expriment sans réticences et se révèlent tels qu'ils sont — ce qui n'arrive pas souvent dans la classe plus traditionnelle. C'est là l'important rôle thérapeutique de l'expression orale, qui permet aux introvertis, aux timides, aux orgueilleux aussi, de se montrer tels qu'ils sont, non seulement aux yeux des autres mais aussi à leurs propres yeux : et la fonction « révélatrice » de l'expression est autrement enrichissante pour l'individu et le groupe que la marque naguère imposée par l'enseignant à l'enseigné. Enfin, si l'expression orale contribue à assainir l'atmosphère de la classe — condition première de l'authenticité des rapports entre les membres d'un groupe —, il ne faut pas non plus oublier que, dans la vie courante, c'est à elle surtout que l'on fera appel, bien plus encore qu'à l'expression écrite, qui demande plus d'apprêts.

Mai 68 a contribué à mettre en lumière et à rendre plus évidente (enfin!) une aspiration profonde de l'être humain : le besoin de communiquer, d'être accueilli et compris, d'entamer avec les autres un dialogue plus fraternel. Cela seul suffirait à justifier nos efforts en ce domaine.

3. *L'expression artistique* doit être non seulement réhabilitée mais enrichie et portée au premier plan. Il ne s'agit pas d'une réaction sen-

timentale et un peu romantique contre la société dite « mécaniste » qui arrache à toutes choses leur poésie et leur candeur, les deux termes d'ailleurs n'étant pas forcément liés. Nous avons vu récemment que la poésie n'est pas un passe-temps de doux rêveur, mais qu'elle peut être une arme, directe, percutante, efficace, au service du peuple : car le poète est la voix de la communauté et c'est avant tout un homme de combat — même s'il est résolument pacifiste. Or la poésie ne s'exprime pas que par les mots; elle est partout : dans la chanson, dans un paysage, dans les gestes et les rides des hommes, dans le soir et les champs de blé, dans la main des enfants et le regard des filles; elle vibre en nos veines et bat à nos tempes jusqu'à en rejaillir, parfois, sur les murs sales ou aseptisés de nos villes. Elle est non seulement l'émotion qui nous empoigne mais aussi un coup de tête dans le rempart du confort et de l'habitude; ce n'est pas un hasard si elle a fleuri sous les pavés car elle est la montée au grand soleil de la sève qui court en chacun de nous. C'est pourquoi elle brille d'un éclat particulier lors des grandes fêtes du peuple parce qu'elle répond à ce qu'il recèle de plus profond et de plus vrai. Il est significatif que les régimes autoritaires — quels que soient leurs rivages — nient ou persécutent la poésie, et c'est par là qu'ils se trahissent et prêtent le flanc à la critique : un pays où les poètes sont bâillonnés ou croupissent dans les bagnes et les prisons n'est pas un pays libre, et tout ce qu'en diront ses gouvernants ne sera que mauvaise littérature. Qu'on me comprenne bien : je parle de la poésie au sens le plus large du mot, et il est presque superflu de préciser que je ne pense pas à l'exercice élégant qui consiste à faire sonner des phrases clinquantes ou à plonger le lecteur dans les abîmes de la perplexité. La vraie poésie parle à tout le monde, sans détours, et réveille en chacun de nous des échos multipliés à l'infini parce qu'elle est avant tout moyen de communication et fraternité dans la communication : ce n'est qu'à ce prix que deux personnes d'éducation ou d'âge différents comprendront la beauté du même paysage, de la même musique, du même geste ou de la même parole.

L'expression artistique et la poésie ne sont donc qu'une même et profonde vibration, et c'est à l'école de la provoquer et de l'enrichir. Car il est étonnant que l'on parle d'enfants prodiges parce qu'ils

savent, à 6, 8, ou 10 ans, déjà écrire des poèmes comme ceux qui suivent :

L'ÉCOLIER

Quand il part de la maison, sans
Aucune protection, sous le vent,
Sous la brume,
A l'école avec sa plume, il
Trace des rapaces, ou des bêtes
En cage, sur sa page,
Une image c'est plus beau que
La page. Mais la page c'est plus
Beau que d'être sage.

LE BOIS

Couvert de feuilles
il est en deuil
le joli bois de Blois
mais ses feuilles vertes sont
[méprisées
par la bise qui a soufflé.
Coquin butin
du bois de sapins
a fait la fin du règne
car il y a eu des feuilles
sur le seuil.

Le jeune garçon qui les a écrits, dans la classe où j'étais instituteur il y a quelques années, avait 10 ans à ce moment-là. Il en a écrit quelques autres, et il n'était pas le seul du groupe à le faire. Dans leur simplicité apparente, ces textes sont cependant profonds et révèlent un monde intérieur qui, maintenant, a peut-être disparu. Il ne s'agit pas là d'exceptions mais simplement de l'affleurement d'une sensibilité latente chez beaucoup d'enfants. Qui ne dit pas que la vie, et l'école, ne contribuent pas à détruire cette sorte d'état de grâce, de communication DIRECTE avec les êtres et les choses; être poète, ensuite, ce n'est peut-être plus que du savoir-faire alors que, dans les premiers âges de la vie, c'est encore du « savoir-être »... Partout il y a des enfants-poètes, sans qu'ils soient pour autant des phénomènes; mes élèves habitaient une banlieue propre à étouffer la poésie : H.L.M., terrains vagues, herbe plâtreuse, arbres rares, champs d'épandage; et pourtant il y avait en eux (pas chez tous, bien entendu) des coins d'une fraîcheur encore sauvage...

Je n'ai cité cet exemple que pour définir le plus concrètement possible la place de l'expression artistique, à mon avis — et je ne suis pas le seul — beaucoup trop négligée dans notre enseignement, alors qu'elle constitue encore un des rares domaines où l'on puisse trouver une image authentique de l'Être tel qu'il est, et non tel qu'il veut se montrer. Et, puisque nous avons relevé l'importance du langage, il ne faut pas oublier que l'Art — celui qui s'offre à nous comme celui que nous portons en nous — est le seul qui soit universel : à toutes les époques, sous toutes les latitudes, le Beau reste le Beau. La plus

grande crainte que nous puissions concevoir c'est que la formule du Petit Prince soit renversée et que nous ne finissions par ne trouver « joli » que ce qui est « véritablement utile »; nous saurions alors que, tragiquement, le « fonctionnel » a étendu son empire sur les cœurs et les esprits comme il l'étend sur les choses.

4. *L'expression corporelle*, enfin, nous permettra de prendre la mesure de notre individualité en nous apprenant à nous comporter face aux autres membres du groupe. Chacun sait qu'il ne s'agit pas seulement de « réciter » un texte, si beau, si profond, si puissant soit-il, mais que celui qui s'exprime ne saurait le faire sans s'appuyer sur le geste; car celui-ci n'est pas seulement support du langage, il est langage lui-même : il complète ce que nous disons, il nous affirme par rapport aux autres. C'est pourquoi, là aussi, il faut parler d '« expression » : ce que l'on apprend à faire sur une scène, on doit l'apprendre en classe, parce que de toute façon on aura à le faire dans les actes quotidiens de la vie; et parce que c'est à travers notre comportement que les autres prendront connaissance de ce que nous sommes. Il ne faut pas perdre de vue, non plus, que l'expression corporelle est un moyen pour chacun de nous de se projeter hors de soi-même, de se voir « de l'extérieur » et de liquider ainsi certains refoulements, de libérer certaines inhibitions, qui grèvent lourdement nos potentialités intellectuelles, psychiques ou même physiques.

Car, puisque nous avons reconnu au début de ce paragraphe que l' « expression » recouvrait des activités extrêmement riches et variées, il est important de souligner combien une école qui la favorise contribue à lutter contre la formation de névroses, dont l'enseignement traditionnel est — pour une bonne part — responsable. Et ce rôle primordial, il faut bien le reconnaître, ne peut être pleinement rempli qu'au sein d'une École ouverte qui, sans hypocrisie et sans naïveté, place l'individu en face de ses responsabilités en lui donnant tous les moyens de s'affirmer et de s'assumer pleinement.

LA LECTURE DOIT ÊTRE RÉHABILITÉE.

Point d'effort n° 6

Ce n'est un mystère pour personne : le français n'aime pas lire! Je ne reviendrai pas sur les nombreuses enquêtes qui ont mis en évidence cette triste réalité. Mais, tout naturellement, j'ai demandé à mes élèves ce qu'ils pensaient des livres. Les réponses qui suivent sont extraites des questionnaires psycho-sociaux que je leur avais remis, et dont j'ai déjà parlé (au Point 3, notamment).

21. *Appréciez-vous la bibliothèque? Pourquoi?*

Sur 170 réponses, 100 sont affirmatives. 49 élèves n'apprécient pas du tout. Les autres ne se prononcent pas. Dans l'un et l'autre cas, les raisons avancées sont les suivantes :

« C'est une distraction — Non, parce que je n'aime pas les livres sans images — C'est très instructif — Car les livres sont intéressants — Ça nous apprend beaucoup de choses — Car j'aime lire — Parce qu'il y a des passages intéressants — Je n'aime pas tellement lire — Il n'y a pas assez de livres nouveaux — Il n'y a pas beaucoup de livres des Séries verte et jaune (?!) — Ça n'apprend rien — J'aime, mais je manque de temps — Car cela me distrait beaucoup quand je m'ennuie en étude — Pour certains livres — Car ça nous met dans le coup — Elle nous améliore le français (!) — Il y a des livres amusants — Il y a de beaux livres — Ça m'intéresse mais quand j'ai un livre, je ne peux plus travailler — Ça nous occupe après le travail — On apprend certaines choses que l'on ne saurait pas autrement — On peut lire des livres que l'on ne possède pas — Ils nous apprennent un peu l'orthographe — Les livres sont en majorité des livres pas intéressants — Parce que je n'ai pas le temps de lire le soir — Cela développe la mémoire — Car on n'a pas beaucoup de distractions — Il y a des livres au goût de tous — Ça vous sort un peu du milieu où l'on vit — On peut lire des livres un peu extraordinaires — Dans certains livres il y a des bonnes idées — Non, je préfère acheter mes livres moi-même — Détend et apporte des éléments inconnus — Ça délasse un peu — Beaucoup de choix — Permet d'occuper le temps « vide » — On apprend toujours lorsqu'on lit — Ça nous remplit d'idées (!) — Il y a le choix — Ça nous change des fois du programme — On n'a pas le temps de choisir — Non, à cause de l'horaire — Il y a

des livres qu'on ne pourrait pas acheter — Pour nous développer l'esprit — Je n'aime pas lire ces livres-là — Intérêt des livres dans la vie — Pas le temps de lire au collège. »

On voit tout de suite, avec un certain étonnement, que les élèves qui apprécient la bibliothèque sont très nombreux — dans des proportions bien supérieures aux statistiques nationales! Il est vrai qu'à leur âge on lit plus que les adultes, et que leur état (beaucoup sont internes) leur laisse du temps; 19 d'entre eux (mais peut-être y a-t-il parmi eux des externes ou demi-pensionnaires) se plaignent cependant d'en manquer : les élèves qui rentrent tous les soirs chez eux ont des trajets parfois assez longs à couvrir, ils ont peu de temps libre chez eux et l'utilisent souvent pour aider leurs parents ou retrouver les copains. D'autres sont gênés parce que — disent-ils avec raison — les moments d'ouverture de la bibliothèque sont trop rares et trop brefs, ou mal placés dans la journée. Cependant, nous avons tenté d'améliorer le fonctionnement du système de prêts en ouvrant la bibliothèque deux fois par jour, aux récréations, grâce à des équipes de volontaires qui se relaient tout au long de la semaine.

D'où vient, cependant, cet intérêt pour les livres que nous leur offrons? Évidemment, nous disposons de plus de 650 volumes (pour 250 élèves environ), dont le choix a été déterminé par des sondages destinés à connaître le goût des jeunes lecteurs. Nous avons également relevé le titre des ouvrages le plus souvent sortis et les avons prévus en nombre plus important, pourvu qu'ils présentent une réelle valeur littéraire et éducative. Car, en dehors de l'établissement, les lectures sont un peu différentes!... ainsi qu'en témoignent les réponses à la question suivante :

25. *Lisez-vous des livres? Lesquels? Combien par an?*

Les résultats portent sur les ouvrages lus EN DEHORS de ceux que nous leur offrons dans l'établissement. C'est ainsi que 103 sur 170 déclarent « lire des livres ». C'est beaucoup plus que leurs aînés, certes; mais qu'appellent-ils « livres »?

En tête viennent les romans policiers (29 réponses,) d'espionnage (18 réponses), puis les bandes dessinées de cow-boys (11 ré-

ponses), les récits d'aventures et d'action (10 réponses), de guerre (8), de voyages et d'exploration (7). Ne sont pas cités plus de 5 fois : Bibliothèque verte ou rouge et or, Sports, Automobile, Science-Fiction, Histoire de chasse ou d'animaux, Livres sur la jungle ou les volcans, « Poche » toutes catégories, livres sur la nature, le bricolage, l'archéologie, sujets scientifiques ou historiques, et romans (sans plus de précisions). Un seul auteur est nommé : Émile Zola.

Les réponses les plus significatives sont : « Je lis n'importe quoi — Tous les livres illustrés, je les compte pas — Un peu de tous les styles. » Un seul, venant du lycée, explique : « En général, ceux des auteurs classiques, à la rigueur des auteurs contemporains. »

La fréquence des lectures? Elle va de 1 volume par an à... 300! selon les cas. Mais 15 élèves lisent entre 1 et 9 ouvrages par an, 19 en lisent une dizaine, 3 une douzaine ou une quinzaine. A partir de 20 livres par an (lus par 11 élèves) on se trouve en présence des « mordus » : 4 en lisent 30 à 50, 3 une soixantaine, un autre va jusqu'à 100 (« des cow-boys » exclusivement) et un dernier monte jusqu'à 300, sans préciser toutefois les catégories. Quelles sont les lectures de ces bibliophages? Des romans policiers ou d'espionnage et des bandes illustrées; jamais ne sont cités des ouvrages à caractère littéraire ou indiscutablement éducatif.

Bien entendu, ces résultats sont beaucoup trop partiels pour présenter un intérêt général; mais ils peuvent sans doute révéler des tendances que l'on retrouvera chez beaucoup de jeunes. Nous pouvons tout de même, sans grand risque, constater que :

— en dehors de la vie scolaire, les élèves lisent peu (29 lecteurs de romans policiers sur 103 c'est tout de même peu); et quand ils lisent beaucoup ce n'est pas pour se jeter sur une littérature très enrichissante!

— tout comme au moment des résultats sur la lecture des journaux et des illustrés, nous ne pouvons que constater — une fois de plus — un état de friche intellectuelle et une désaffection très marquée pour les livres, sauf pour les recueils de bandes dessinées, les ouvrages très illustrés, les romans policiers ou d'espionnage, qui n'exigent pas un effort de réflexion surhumain.

Pour lire comme pour s'informer, donc, les petits Français choisissent la solution de paresse. Mais à qui la faute? A tout le monde,

et aux enseignants bien sûr... Voilà pourquoi nous insistons pour que la lecture soit réhabilitée dans l'esprit des jeunes et que l'école les invite à lire plus et mieux. Nous venons de voir que la bibliothèque est un premier pas utile en ce sens. Mes propres sondages m'ont révélé que des romans ou des pièces étudiés en classe avec le concours de moyens vivants et attrayants sont beaucoup plus lus ensuite : *Montserrat*, d'Emmanuel Roblès; *Germinal*, de Zola; *les Raisins de la colère*, de Steinbeck; *l'Enfant*, de Jules Vallès, remportent chaque année un franc succès; le dernier a été demandé, pour lecture personnelle, par 21 élèves sur 90, sans compter les exemplaires — au nombre d'une dizaine — empruntés à la bibliothèque; la pièce de Roblès a été « jouée » par moi devant les élèves; les romans de Zola et de Steinbeck ont été illustrés par des panneaux qui « collaient » aux extraits lus en classe.

De tels exemples, même s'ils ne sont pas très spectaculaires, nous encouragent cependant à proposer, à côté de la bibliothèque et en liaison avec elle :

— *la création d'un petit atelier d'art dramatique*, qui prépare des extraits de pièces joués par des élèves, devant leurs camarades ou dans le cadre d'un montage. Il ne s'agit pas de constituer une troupe car les moyens financiers, le manque de temps et de compétence ne le permettraient pas dans la plupart des cas. Cependant, on peut toujours faire appel à un professeur qui a déjà fait un peu de théâtre, à un acteur, à un animateur spécialisé, qui donnera le coup d'envoi. Les activités seront ensuite centrées sur l'éducation de la parole et du geste, et faciliteront des libérations psychologiques utiles et, dans certains cas, salutaires. Sans aller jusqu'à la représentation devant un large public, on peut prévoir des exercices pour :

— *la représentation en classe d'extraits de pièces*, ce qui ne peut que donner aux élèves l'idée de la dimension et du relief nouveaux que peut prendre une œuvre jouée et non plus simplement lue;

— *la réalisation de montages*, dont nous avons longuement parlé au paragraphe sur la confection de matériel pédagogique; ces montages — enregistrés sur un magnétophone et, le cas échéant, illustrés par des diapositives — peuvent permettre...

— *l'animation de veillées* réunissant de petits groupes de volontaires, qui en discuteront ensuite entre eux et pourront peut-être même inviter des élèves ou des adultes d'autres établissements, dans le cadre des activités du foyer;

— *le Club de lecture*, en classe ou au foyer, permettra à un ou plusieurs élèves de présenter des œuvres ou des auteurs qu'ils ont choisis librement, en utilisant les ressources de la diapositive, du magnétophone, du panneau documentaire, ou de l'art dramatique. Ainsi, présentée aux élèves par des élèves, la lecture — et, par contrecoup, la « récitation » — perdront de ce caractère poussiéreux et soporifique qu'on leur reproche bien souvent à juste titre.

Cependant, il faut que ces efforts provoquent chez les élèves le goût de lire. Voilà pourquoi, si on est parvenu à susciter cette réaction, il faut y répondre en offrant...

— *une salle de lecture*, annexée à la bibliothèque, et dans laquelle ils pourront consulter sur place des ouvrages qu'ils ne peuvent acheter de leurs propres deniers ni emprunter à l'établissement, ainsi que des journaux, des revues, etc.

La formule de l'exposition de livres itinérante, présentée par la Fédération des œuvres laïques, est très bonne et suscite toujours un intérêt très vif chez les jeunes. C'est en pensant à elle qu'il faut prévoir, plusieurs fois dans l'année...

— *des présentations d'ouvrages* récemment acquis par la bibliothèque, ou même prêtés par les libraires de la localité; elles permettront ainsi aux élèves de venir dans une salle libre de toute discipline, et dans une atmosphère détendue, feuilleter tout à loisir des ouvrages attrayants, illustrés certes mais aux qualités éducatives évidentes puisqu'adaptés à leur âge. On pourra leur demander leurs goûts, afin de guider le choix des nouvelles acquisitions. Rien n'empêchera, non plus, d'illustrer la salle par des panneaux documentaires sur des écrivains, des ouvrages célèbres, des reportages littéraires, et d'agrémenter la séance de morceaux de musique classique ou moderne distillés en sourdine par un électrophone.

Et, bien sûr, il faudra avoir organisé...

— *une bibliothèque* assez fournie, accessible aux élèves le plus souvent possible, qu'ils puissent gérer eux-mêmes, et dans laquelle il leur soit facile de se retrouver. Il importe donc que le système de classement soit clair et — par mesure de simplification — analogue à celui de la documentation (dont nous reparlerons plus loin). Cette bibliothèque peut offrir deux sortes de prêts :

1. les ouvrages qui sont offerts pour un temps déterminé (15 jours par exemple), et peuvent par conséquent sortir de la salle qui leur est affectée;

2. les ouvrages — plus coûteux, plus volumineux — qui peuvent être consultés dans la salle de documentation ou la salle de lecture; ils ne quittent pas l'établissement; ils sont surtout destinés aux internes et, parmi eux, à ceux qui ne peuvent sortir le jeudi après-midi ou le dimanche.

Bien entendu, bibliothèque, salles de lecture et de documentation peuvent être dans le même local, ou — de préférence — dans deux salles voisines communiquant entre elles.

Enfin, il est assez fréquent qu'en étude on considère que les élèves « ne font rien » quand ils lisent des ouvrages de la bibliothèque. Naturellement, on sait très bien que les autres matières doivent être travaillées sérieusement (personne ne le conteste), mais il ne faut pas que l'élève qui lit soit considéré comme coupable de se livrer à une activité qui n'est autorisée qu'APRÈS qu'on a fait tout son travail : car c'est justement la forme la plus authentique de culture personnelle, parce qu'elle n'est pas imposée de l'extérieur mais répond à une demande intérieure. Il est donc urgent de prévoir — par jour ou par semaine, selon les emplois du temps — *une ou plusieurs heures de lecture libre*, au sein des horaires d'étude par exemple, étant entendu que ceux qui ne veulent pas lire ont la faculté de travailler par ailleurs, mais que ceux qui le veulent sont assurés de ne pas être inquiétés.

Ainsi peut-on prévoir à l'intérieur des établissements scolaires quelques mesures susceptibles de réhabiliter la lecture, mesures qui sont facilement réalisables. Elles n'excluent pas — bien au contraire! — les liaisons avec les bibliothèques municipales, les organisations

culturelles, les animateurs d'éducation populaire. C'est à nous qu'incombe cependant la lourde tâche de réveiller chez les jeunes ce goût pour les livres qu'ont perdu leurs aînés. Mais nous ne réussirons que si nous rendons nos méthodes au moins aussi attrayantes que les moyens puissants dont disposent le disque, la presse, le cinéma ou la télévision. Car c'est encore une préparation aux moyens modernes d'information que d'apprendre à les utiliser pour mieux les comprendre et, partant, pour mieux s'en défendre le cas échéant.

C'est ainsi que nous en arrivons tout naturellement au point suivant :

L'INFORMATION DOIT DEVENIR UNE ACTIVITÉ FONDAMENTALE.

Point d'effort n° 7

Le développement de plus en plus large et l'influence de plus en plus marquée des moyens modernes de communication; le sentiment qu'il s'agit là d'un problème majeur de notre époque (sentiment que traduisent les revendications des journalistes et les propositions des Commissions de travail professeurs-élèves de mai 1968), obligent notre école à faire de l'information un des pôles de sa nouvelle pédagogie, faute de quoi elle risque de passer (une fois de plus!) au large des réalités.

Cependant, il ne s'agit pas de répondre n'importe comment à cette nécessité nouvelle. Dans l'immédiat, les efforts doivent porter sur deux points essentiels :

1. *Information, certes :* dans le cadre des activités scolaires, les élèves doivent pouvoir lire journaux et revues, écouter des disques ou la radio, regarder la télévision, assister à des représentations théâtrales ou à des projections cinématographiques. Même si cela nécessite certains contrôles (bien différents de la censure, d'ailleurs), consentis et organisés de commun accord, cette pénétration des moyens modernes d'information au sein des établissements doit être EFFECTIVE, faute de quoi les élèves seront coupés des réalités-force du monde contemporain.

2. *Mais aussi, éducation :* cette mesure doit être assortie d'une véritable pédagogie de l'information, dont les voies et les méthodes

devront être l'occasion d'un renouvellement radical. Il faudra, ainsi, développer à la fois le sens pratique et l'esprit critique; utiliser conjointement la réflexion et la technique éducative; favoriser le dialogue; enrichir et affiner les rapports humains. On pourra prévoir un programme minimum, qui portera — de façon très concrète — sur l'étude de la presse, de la radio, de la télévision, de la publicité. Mais il sera également indispensable de faire manipuler des appareils audiovisuels, éditer un journal, organiser des enquêtes, des débats, animer des séances de télé ou de ciné-club, confectionner des panneaux d'information; on pourra également encourager la constitution d'équipes spécialisées et compétentes qui permettront à certains volontaires d'apprendre à informer leurs camarades. Les expériences décrites au Point 3 prouvent, dès maintenant, que cela est possible.

Cependant, le problème n'est pas si simple qu'on serait tenté de le supposer à première vue. Nous devons faire face à des difficultés de tous ordres, qui risquent — si on n'en tient pas compte — d'atténuer considérablement l'efficacité de toute pédagogie en ce domaine.

En premier lieu, il faudra tenir compte du caractère très complexe des rapports qui s'établissent entre l'information et les individus auxquels elle s'adresse. Ces derniers, en effet, demandent généralement à la première de ne leur apprendre que ce qu'ils savent déjà, acceptant ainsi qu'elle les confirme dans leurs stéréotypes; ce qui explique que la presse, la publicité, la mode ou le disque contribuent finalement à ancrer des conformismes plutôt qu'à renouveler les aspirations et les mentalités. Dans de telles conditions, l'individu se trouve rejeté vers deux attitudes qui ne sont qu'en apparence contradictoires : ou bien accepter pour argent comptant tout ce qui nourrit ses habitudes; ou bien refuser tout ce qui tend à élargir le champ de ses actes et de ses pensées. Si la publicité, par exemple, a tant d'influence sur l'homme, c'est parce qu'elle sait flatter ses routines tout en se gardant bien de lui ouvrir les yeux sur d'autres possibilités d'achat; elle participe donc à l'entreprise d'aliénation d'une société tout entière axée sur la consommation, et l'encourage ainsi à faire de nous des consommateurs au service d'un système

de vente, alors que ce devrait être précisément le contraire. Les réflexions précédentes font mesurer quelle est l'ampleur de notre tâche, dans le cas d'une véritable pédagogie de l'information; car il est alors facile de comprendre combien nos élèves — et plus tard les adultes — sont réticents à l'égard de tout ce qui est octroyé par une personne extérieure à leur monde personnel. On en vient même à se demander quelle est l'efficacité réelle de l'enseignement traditionnel tout entier qui n'est, en fin de compte, qu'un faux-contact plus ou moins permanent, puisque ni l'enseignant ni l'enseigné ne parlent le même langage, le premier utilisant un idiome étrange que le second n'est pas disposé à prendre en considération. La seule solution qui offre suffisamment de garanties semble être la réalisation d'exercices pratiques portant sur l'activité première des élèves, afin que ceux-ci fassent de cet enseignement, comme des autres, leur propre affaire.

En second lieu, l'information est un matériau subtil, mouvant, sournois, qui demande beaucoup d'attention, de compétence, de travail et de finesse. Faute de quoi elle peut servir la cause même que l'on prétend combattre, et faire de nous les complices plus ou moins conscients d'un système que nous essayons de dénoncer. Plus encore que dans les autres matières, il faudra que le professeur — ou l'animateur — consacre beaucoup de temps à son éducation personnelle, collabore avec des spécialistes (et notamment des journalistes), vérifie l'assimilation des acquisitions et la formation du jugement, multiplie les sondages de contrôle. Naturellement, il lui faudra être totalement impartial; ce qui, avec la meilleure volonté du monde, lui sera parfois difficile, car c'est exiger de lui qu'il soit constamment maître de ses pensées et conscient de ses actes. Là encore la garantie la plus sûre sera l'activité première des élèves, car il importe que ceux-ci apprennent d'eux-mêmes à intégrer en tant que « sujets » une information par essence même « objective », c'est-à-dire : imposée de l'extérieur. Cela ne se fera sans dommage pour eux que si on leur a appris à se défendre contre toute idée reçue et — bien entendue — préconçue. Mais on perçoit alors combien la pédagogie de l'information risque de s'avérer difficile à manier.

En dernier lieu — puisque l'information est en elle-même renouvellement continuel — elle nous oblige à introduire dans notre enseignement des méthodes résolument neuves, dynamiques et on ne peut plus ACTUELLES. Notre souci constant sera d'éviter, dès maintenant, le danger de sclérose. C'est ce risque — bien réel — que dénonce A. Raffestin quand il écrit (*École des parents*, mars 1968, p. 35-36) : « Il faudra fuir les procédés didactiques. » Sinon, changeons quelques mots à un texte de Michel Tardy concernant l'initiation cinématographique : « Sur le cahier d'information, les élèves calligraphieront en écriture bâtarde le nom de Jean Fourastié et colleront la photographie du dernier commissaire au Plan (trouvée dans le dernier chewing-gum). On établira des chronologies et des tableaux synoptiques... Le professeur conviera toute la classe aux joies de l'interrogation écrite. Viendra le jour des exercices de composition : les plus jeunes feront des narrations ou des descriptions. Les plus âgés auront droit aux dissertations et, bénéficiant du dernier perfectionnement en matière pédagogique, auront même la possibilité de choisir entre trois sujets. Et la rubrique information figurera sur les feuilles de notes et à la fin de l'année, le jour du palmarès, il y aura des prix d'information... »

C'est grâce à la porte ouverte par l'enseignement de l'information que pourront pénétrer dans l'école des méthodes neuves, se former peu à peu des mentalités plus souples, plus réceptives, capables de s'adapter constamment aux mouvements de notre société et de faire, enfin, que nous soyons à l'avant-garde et non plus à la traîne.

Ce sera long, et on l'admet facilement! Aussi, pour l'immédiat du moins, proposons-nous que les panneaux qui fonctionnent dans les classes ne présentent que des informations simples et claires, répondant aux intérêts des élèves et tenant compte de leur aptitude à les interpréter. Car — beaucoup d'entre eux l'ont souligné — un fait perd tout intérêt s'ils ne le comprennent pas ou ne peuvent le replacer dans l'ensemble dont il fait partie. Aussi, dans les cas difficiles, proposons-nous également :

— *des revues de presse* qui, à partir de documents variés et nom-

breux, permettront de faire ensemble la synthèse d'un sujet précis, afin d'en connaître tous les aspects et tous les prolongements; ce sont là des exercices essentiellement pratiques puisqu'il y a manipulation, confrontation, discussion, jugement et conclusions des élèves;

— *des séances dites « informations détaillées »*, au cours desquelles, cette fois, le professeur répondra aux questions des élèves afin de leur permettre d'avoir une connaissance plus large et plus précise des sujets qui les préoccupent;

— *des « points d'actualité »* qui, à l'aide d'un questionnaire-sondage portant sur des événements récents, permettront aux élèves de mettre à jour leurs connaissances, et aux professeurs de vérifier de quelle manière se font les acquisitions ou de corriger (le cas échéant) certaines erreurs;

— *des débats pour ou contre*, deux élèves présentant les arguments « pour », deux autres les arguments « contre », à propos d'une question controversée; cet exercice oblige à rechercher des informations, à les jauger, les organiser, les présenter en classe, en accepter la discussion; il permet la participation du plus grand nombre.

On s'aperçoit très vite, alors, que les différents moyens d'approche de l'information — outre les panneaux que nous avons décrits au Point 3 — sont une invitation constante à étendre le champ des investigations, à rechercher l'aide des autres matières enseignées et, par là même, à les rendre plus vivantes parce que plus actuelles. On peut bien entendu établir des rapports entre les conflits sociaux et la législation du travail, mais aussi expliquer l'importance du pétrole dans les conflits du Moyen-Orient, évoquer les aspects moraux de la guerre au Vietnam ou au Biafra, relier l'affaire tchécoslovaque aux précédents historiques, demander au professeur de sciences d'expliquer les greffes du cœur, faire de l'instruction civique à propos des élections, étudier l'œuvre d'un écrivain au moment où toute la presse parle du Prix qui lui a été attribué (car on dispose alors d'un grand nombre de documents) et — pourquoi pas? — comparer le Concerto de Aranjuez à la chanson qu'en a tiré Richard Anthony!...

Ainsi s'établissent des échanges de plus en plus fréquents, se créent peu à peu les conditions d'un dialogue réel entre tous les membres du groupe et avec le monde extérieur. Mais, pour répondre à cette situation...

LA CONSTITUTION D'UNE DOCUMENTATION ORGANISÉE EST INDISPENSABLE.

Point d'effort n° 8

Dès qu'on a pu se mesurer quelque temps avec l'information, on est frappé de constater avec quelle rapidité elle prolifère sous forme de paperasses qui deviennent de plus en plus étouffantes. C'est là un risque grave car si l'on ajoute encore à la confusion qu'apporte aux élèves tout ce qui se lit, se voit ou s'entend à l'extérieur, on participe au ravage de leur esprit ou de leur personnalité. Il est donc indispensable de créer, avec le concours des élèves, une documentation qui, pour être efficace, doit être sobrement organisée.

J'ai évoqué au Point 3 certaines possibilités; Freinet et l'Institut coopératif de l'école moderne, à Cannes, (je les cite en annexe) ont prévu des modes de classement facilement utilisables par tous. Ce chapitre étant lié de très près au *point d'effort* précédent, les panneaux que nous utilisons pouvant être consacrés à l'information ou servir de documentation pour illustrer les cours faits en classe, je ne reviendrai donc pas sur ce sujet. J'insisterai seulement sur la *nécessité d'une salle de documentation* qui, organisée et gérée par le groupe maître-élèves, devra permettre à chacun de trouver la matière de ses travaux et de son enrichissement personnels. On devra donc y regrouper non seulement les livres, mais aussi des revues, des journaux, des bibliothèques de travail, des dossiers documentaires, ainsi que les disques ou les diapositives.

Peu à peu, elle deviendra le centre vital de tout l'établissement; les élèves y trouveront le soutien de leur activité première. Car, bien entendu...

LES TRAVAUX PRATIQUES DOIVENT ÊTRE MULTIPLIÉS.

Point d'effort n° 9

Ils l'ont été tout au long des expériences que nous avons menées, et ils le seront encore au cours de celles qui vont les suivre désormais. Ils sont décrits — ou impliqués — à tout moment dans ce livre. C'est pourquoi, afin d'éviter les redites à propos de la fabrication de matériel pédagogique, d'exposés, d'enquêtes ou de la réalisation de panneaux, ce paragraphe sera le plus court. Ce qui ne veut pas dire qu'il soit le moins important!...

Cependant, pour que les élèves puissent agir réellement par eux-mêmes, il faut reculer encore les limites de la classe.

C'est pourquoi...

LES ACTIVITÉS DU FOYER SOCIO-ÉDUCATIF DOIVENT ÊTRE ÉTENDUES.

Point d'effort n° 10

Tout au long de ce qui précède, nous avons pu mesurer combien nos travaux devaient faire appel aux techniques et à l'esprit des foyers socio-éducatifs. Mais, pour parvenir à plus d'efficacité et toucher le maximum de personnes, il faut que les activités du foyer soient étendues, dans plusieurs directions. Elles doivent être suffisamment riches et variées pour favoriser l'exercice des aptitudes en de nombreux domaines, et permettre aux élèves de couvrir de plus larges secteurs de la connaissance pratique ou théorique. Il faut donc multiplier les clubs, les ouvrir au plus grand nombre possible, augmenter leurs possibilités matérielles. Elles doivent également contribuer à abattre les cloisons qui séparent la classe de la vie en y laissant pénétrer l'esprit, les méthodes et les moyens des foyers qui sont une porte ouverte sur le monde extérieur. Ces principes sont d'ailleurs inscrits dans les textes officiels, il ne reste qu'à leur donner de la consistance... Encore faudrait-il, évidemment, que les crédits et les animateurs soient suffi-

sants, et que les règlements ouvrent enfin de façon décisive leur grille stérilisante!

Cependant, par leur propre dynamique, nos travaux se tendent vers le Foyer, comme celui-ci pénètre dans la classe; et, ainsi, se réalise peu à peu l'osmose inévitable qui nous porte vers l'un des trois sommets de ce qu'on peut appeler...

Le triangle pédagogique

qui, s'appuyant sur les *points d'effort* énumérés précédemment, permet de lancer le renouvellement de notre enseignement dans les trois directions suivantes :

PREMIÈRE IDÉE CLÉ : LA LIAISON CLASSE/FOYER.

Les travaux que nous avons décrits jusqu'ici sont l'illustration de cette liaison, qui se fait d'elle-même à partir du moment où on essaie d'ouvrir la classe sur l'extérieur. Nous avons vu combien la réalisation d'un montage, la confection d'un panneau ou d'un dossier documentaire, la préparation d'un exposé, rendaient subtile la distinction entre classe et Foyer. Les faits parlent donc d'eux-mêmes en faveur de cette liaison, qui doit être constante et permettre l'enrichissement mutuel de ces deux pôles de la vie scolaire.

C'est sous un jour résolument nouveau qu'il faut voir désormais l'école (ce que nous avons choisi délibérément de faire, quant à nous). Or la classe et le Foyer étroitement unis peuvent aider à ce renouvellement. La première reste encore le milieu privilégié pour acquérir des connaissances; mais elle se trouve à l'étroit entre ses murs, ses méthodes et ses règles trop strictes. Elle apporte certes la

rigueur intellectuelle, mais elle n'a pas assez d'imagination. En aurait-elle, d'ailleurs, qu'elle ne pourrait l'exercer pleinement car elle n'en a ni le temps ni les moyens. Le Foyer, au contraire, plus riche en possibilités de toutes sortes, plus libre parce que moins soumis à la discipline scolaire (actuellement, il l'est encore trop!), peut devenir le centre de la vie communautaire : notamment au moment de la détente, comme la salle de documentation peut l'être au moment du travail. Il ne ferait, en cela, que répondre à sa vocation qui est d'offrir des activités et des loisirs socio-éducatifs : apprentissage des modes de penser et d'action, certes, mais aussi apprentissage des modes de vie en communauté. Car là aussi, bien entendu, on retrouve l'équipe coopérative élèves-adultes qui rend les uns et les autres plus solidaires et contribue à combler ce fossé que l'on s'ingénie à creuser entre les jeunes et leurs aînés, alors que tous ont intérêt à s'appuyer sur leurs compétences et leurs connaissances respectives, réunies et confrontées dans l'intérêt de tous. Ce n'est qu'à cette condition qu'on préparera dès l'école les « relais » de l'action culturelle, dont nous reparlerons au Point 5, et sans lesquels toute éducation populaire et permanente et toute politique véritablement culturelle resteraient du domaine de l'utopie et même de l'abus de confiance : car ni l'une ni l'autre n'auront suffisamment d'impact sur les esprits et les personnalités si l'école n'a pas, dès le plus jeune âge et sans discontinuer, préparé le terrain...

Cependant, pour dépasser le stade expérimental, il faut tout de même faire *un certain nombre d'efforts.*

Demandons *le premier aux élèves*, qui devront s'associer pleinement aux recherches puis aux tentatives menées dans cette direction s'ils veulent un jour vivre dans des établissements OUVERTS, où ils se sentiront libres et heureux. Cela implique évidemment qu'il se départissent de cet esprit petit-bourgeois qui pousse les uns à nier tout effort venant d'autrui, à le minimiser tout au moins, ou à le ridiculiser; il sera utile, aussi, qu'ils secouent l'apathie qui enfonce les autres dans la routine et la veulerie. Il leur faudra du dynamisme, de la bonne volonté, une réelle combativité; il leur faudra apprendre à risquer l'échec avec la constante volonté de le surmonter.

Demandons *le second aux adultes qui les encadrent* et doivent accepter de les laisser s'exprimer et faire preuve d'imagination, d'initiative et de sens des responsabilités. Demandons-leur de les épauler sans les diriger, de les conseiller sans les aveugler, de les guider sans croire d'avance à leur échec.

Et surtout, demandons *le troisième à l'administration.* Qu'elle offre, bien sûr, les moyens de faire des Foyers autre chose que ces maisons vides qui végètent ou, tout au moins, ne vivent que par à-coups, faute de crédits, de matériel et d'animateurs. Mais aussi, qu'elle admette qu'il faille tirer les Foyers — et par conséquent les établissements scolaires — de ce sommeil profond qui, pour bon nombre d'entre eux, les écrase encore, sommeil dans lequel les plongent la passivité des élèves, la complicité des adultes et l'imprécision des textes.

Il faudra bien en arriver à ce qu'on construise des établissements scolaires au sein desquels on trouvera à tout coup le centre de documentation, la salle de lecture et le foyer socio-éducatif. Qu'on en finisse avec l'internat-caserne aux règlements stérilisants. Qu'on cesse d'appliquer aux moments de loisirs la contrainte qui étouffe les salles de cours et les études. C'est par là que la vie doit enfin pénétrer dans l'école afin que celle-ci devienne la communauté éducative dont on voit des illustrations à l'étranger, et notamment en Grande-Bretagne. Au lieu d'être fermée à tout le monde, que l'école s'ouvre donc! Qu'elle soit le ferment de la vie locale; qu'elle accueille tous ceux dont elle a besoin, tous ceux qui veulent y faire appel! Qu'elle cesse d'être cette prison qui dresse autour des élèves les barreaux ridicules des règlements, derrière lesquels se retranchent la paresse d'esprit et l'irresponsabilité de tout un petit peuple craintif, affolé à l'idée de déranger quoi que ce soit dans l'édifice qui le menace, non pas de sa puissance mais de sa fragilité sénile! Car il y a tant de vers dans cette paperasserie des bureaux et des cerveaux que la moindre poussée ferait tout crouler — ce qui, d'ailleurs, a bien failli arriver récemment. La maison est vermoulue; il faut la refaire jusque dans ses fondations, donc jusque dans les esprits. Rebâtir là-dessus serait aller au suicide. Mais combien le comprennent? J'ai l'air de noircir

le tableau? Mais il est frappant de voir combien, après le coup de bélier annonciateur de Mai 68, les échines se sont redressées, combien le vieux squelette s'est ossifié de nouveau, combien la peur de changer quoi que ce soit de façon réellement efficace et décisive l'emporte sur une audace qui, pourtant, ne serait pas folie mais raison élémentaire. Nous savons bien qu'il faudra du temps, qu'il ne faut pas se lancer sans réflexion dans cette voie. Mais actuellement, on a l'impression que chacun joue au chat et à la souris; et, comme on ne sait exactement qui est le chat, qui est la souris, et où se trouve le refuge, on attend. Ah! il est bien vrai que le fonctionnaire est de pure souche gauloise : il a toujours peur que le ciel ne lui tombe sur la tête!...

Et pourtant, nous avons vu que les *dix points* qui précèdent et les activités que nous avons menées jusqu'alors vont dans le sens d'une ouverture plus large de la classe vers le Foyer, et de l'établissement vers la vie. Les tentatives que d'autres ont faites dans cette même direction prouvent qu'il est plus que jamais possible de construire enfin cette École « ouverte » que tout le monde réclame et dont on a tant de mal à poser la première pierre. Mais encore faut-il le vouloir! Et même si tout le monde le voulait, cette liaison de la classe et du Foyer, cette ouverture de l'école sur la vie, ne seraient qu'un leurre si on négligeait cette...

DEUXIÈME IDÉE CLÉ : L'ACTIVITÉ PREMIÈRE DES ÉLÈVES.

Nous savons bien qu'en mai 68 les cris ont été poussés de tous les côtés, dans toutes les directions, et pour des raisons souvent bien différentes. Mais, dans l'usine comme dans l'école, toutes les voix se sont accordées pour demander le droit d'être soi-même, le pouvoir pour chacun d'agir sur son propre destin. Ce n'est pas un hasard si ce cri multiple s'est élevé de tous les points à la fois, en France comme ailleurs, à une époque cruciale qui décidera si nous basculerons ou non dans l'abîme, en un monde où tout se passe au-dessus de nous. De tous temps les hommes ont été pris de panique devant le masque

vide de leurs dieux; ils ont tenu à leur donner une apparence qui soit proche de la leur et, bizarrement, ils sont ainsi parvenus à se rassurer! Mais, aujourd'hui, ce ne sont plus des dieux à face humaine qui président à notre destinée, ce sont des hommes sans visage : car qui décide de notre sort, sinon quelques individus qui n'ont d'humain que l'apparence puisqu'ils ne sont, en fait, que l'incarnation de systèmes dont le mécanisme et la véritable nature nous échappent et, par cela même, nous asservissent? Si une guerre éclatait aujourd'hui, combien d'entre nous sauraient pourquoi et contre qui ils se battent? Et combien, cependant, refuseraient de la faire?...

Les révoltés de Mai ont crié leur angoisse devant cette société absurde dans laquelle — à quelque degré que ce soit — personne ne se juge (ou n'est véritablement) responsable. Cette absurdité, Camus l'avait inlassablement dénoncée en un temps, proche encore, où elle n'avait pas atteint son plein développement. Mais Camus est mort... Les jeunes l'ont sentie et l'ont dénoncée aussi. Mais ce sont encore les vieux qui tiennent les commandes... Et que font les vieux? Sont-ils encore capables de guider cette machine folle qui continue de glisser, sans mécanicien, sur des rails qui ne mènent nulle part? Comme Zola avait raison de laisser finir *la Bête humaine* sur cette image tellement actuelle : « Qu'importaient les victimes que la machine écrasait en chemin! N'allait-elle quand même pas à l'avenir, insoucieuse du sang répandu? Sans conducteur, au milieu des ténèbres, en bête aveugle et sourde qu'on aurait lâchée parmi la mort, elle roulait, elle roulait, chargée de cette chair à canon, de ces soldats, déjà hébétés de fatigue, et ivres, qui chantaient. »... Et si nous étions dans ce train-là?

Nous voici loin, me dira-t-on, de l'activité première des élèves! Je ne le pense pas. Pour deux raisons au moins :

La première est que nous devons répondre à cet appel des jeunes, qui n'est pas seulement le cri d'un animal qui a peur, mais qui est aussi une menace pour ceux qui feraient la sourde oreille et voudraient passer outre. Savoir si cette menace est née de l'angoisse ou de la lucidité a moins d'importance en regard de l'enjeu qu'elle met en évidence : ou bien l'homme — CHAQUE HOMME — accepte de prendre

en main son destin, et il survivra; ou bien il se décharge de ses responsabilités sur des abstractions, et il périra. Tout est en place sur le plateau : aux spectateurs de jouer la pièce.

La raison est que si nous en sommes là aujourd'hui c'est que, dès leur plus tendre enfance, et pendant tout le temps qu'ils ont passé à l'école, nos parents ont été habitués à acquiescer, obéir, subir, sans discuter, mais à laisser à d'autres le soin de les manipuler, de les façonner sans qu'ils puissent y mettre un peu de leur pâte personnelle. Qu'on veuille ou non l'admettre, l'aveuglement et la servilité des générations passées nous ont menés jusqu'à cette image vivante et dure de notre condition actuelle : le divorce de l'homme d'avec lui-même, qui va bien plus loin encore qu'un simple conflit entre les pères et leurs enfants. Il se pourrait bien, en définitive, que le véritable problème ne soit pas d'ordre économique ou politique mais éducatif, toutes nos difficultés venant de ce que nous n'avons pas su apprendre à être véritablement nous-mêmes.

Et pourtant, il faut le répéter encore : combien de voix se sont élevées pour nous mettre en garde contre ce péril que nous avons non seulement refusé de voir mais dont nous nous sommes faits les honteux complices? Et dans l'école même : combien ont essayé d'aider à se construire des hommes véritables à partir de matériaux que chacun avait en soi? Une fois de plus il a fallu des cris, des armes et du sang pour que, enfin, on comprenne. Mais jusqu'à quel degré? Et pour combien de temps?... Voilà pourquoi, sans attendre, nous voulons tout mettre en œuvre pour que l'école permette à chacun de se réaliser par soi-même, non seulement à l'instant présent mais pendant la vie tout entière. Or, cette lucidité, cette pleine conscience de soi, des autres et des réalités de ce monde, on ne peut l'acquérir que si on y travaille de ses propres mains. Personne ne peut apprendre quoi que ce soit à quelqu'un d'autre s'il ne se fait entre les interlocuteurs, et en chacun d'eux, un accord constant de toutes les fibres. L'homme meurt de ne pas pouvoir se regarder et se reconnaître dans les miroirs. Or tous les miroirs mentent et déforment la vérité si c'est un autre qui les tient. L'activité première de l'individu, c'est quand il agit dès le début, en se donnant tout entier, sans corps

étranger, à l'acte ou à la pensée. S'il y a interventions des « autres », ce ne peut être jamais que par la collaboration et non par la dictature. Or, même si on ne souhaite pas aller aussi loin que Rogers, il faut bien admettre cependant qu'enseigner c'est imposer une forme permanente à une personnalité, à une intelligence qui sont par définition en perpétuel devenir et ne peuvent exister véritablement qu'en pleine possession d'elles-mêmes. C'est pourquoi nous voulons favoriser dès l'école l'individualisation de l'enseignement, les travaux pratiques, les activités qui permettent à chacun de s'exprimer et de se révéler à soi-même. Mais il faut aller encore plus loin et pousser ce travail d'équipe du maître et des élèves (devenus collaborateurs préoccupés de l'intérêt commun) à un point tel que le premier mette peu à peu les seconds en mesure de se passer de lui — sauf difficultés importantes — et voler de leurs propres ailes, comme ils devront le faire dans la vie. C'est pourquoi, aussi, il est pratiquement impossible de dire à l'avance quelles méthodes, quels moyens nous pouvons utiliser avant de savoir ce qu'en pensent et comment les voient les élèves eux-mêmes.

Aussi, à côté d'exercices comme l'*étude de cas*, qui laisse les intéressés mener une action de bout en bout sans autre aide qu'eux-mêmes, nous avons prévu de leur demander — au début, au cours, et à la fin de l'année — comment ils veulent travailler, quelle forme d'activité leur convient le mieux, les enrichit et les épanouit le plus, et ce qu'ils préconisent pour tirer profit le plus possible de leur passage à l'école. Rien ne peut se faire sans qu'ils soient consultés (ce qui n'oblige pas le moins du monde à une abdication complète de l'adulte, comme certains le craignent); car, sans une adhésion complète de leur part, aucun travail n'a de valeur réelle, aucune acquisition n'est durable, aucune méthode n'est efficace : mal acceptés dès l'abord, ils sont peu à peu refusés — même inconsciemment — et finalement rejetés par l'individu, comme des corps étrangers. Continuer d'imposer un enseignement traditionnel, ce serait consacrer ce divorce que j'ai dénoncé plus haut et qui ne peut nous mener qu'à la négation de nous-même et à l'explosion générale, comme celle que nous connaissons actuellement.

Il reste à savoir quel contenu nous allons donner à un enseignement qui, s'appuyant sur l'activité première des élèves au sein de la liaison classe-foyer, a le souci majeur de répondre aux réalités actuelles. C'est ce que propose la...

TROISIÈME IDÉE CLÉ : L'APPROCHE DU MONDE CONTEMPORAIN.

Elle doit permettre de *couvrir tous les aspects de la vie* professionnelle, sociale, familiale, personnelle ou culturelle. Seul peut y aider un éventail très large de sujets touchant à tous les aspects, à tous les problèmes que nous rencontrons au jour le jour. Mais *afin d'éviter l'encyclopédisme* que nous avons reproché à l'enseignement traditionnel, *il faudra laisser aux élèves la possibilité de choisir* les matières ou les sujets qui leur paraîtront les plus utiles ou les séduiront le plus. C'est ainsi que, dès cette année, seules quelques questions de géographie et d'histoire ont été retenues, que nous traiterons à fond, avec le maximum de réflexion, de moyens, et la plus grande variété possible de méthodes.

Cependant, les élèves tiennent pour mineures certaines des matières qui leur sont communément enseignées : l'orthographe, la grammaire, l'histoire, la « récitation », la morale; l'instruction civique ou la géographie ne suscitent qu'un enthousiasme mitigé. Certes, la personnalité du professeur, l'attrait de ses méthodes, l'ampleur des moyens dont il dispose, ont une grande importance. Mais il y a aussi — et mes élèves me l'on dit — le sentiment plus ou moins confus, ou avoué, que tout cela « ne sert pas à grand'chose ». Centrés sur le diplôme final, ils ne portent intérêt qu'aux matières qui en constituent les épreuves. Il est difficile de les persuader qu'il ne faut pas penser seulement à l'examen, mais aussi à la vie future et profiter, justement, de l'école pour s'y préparer. Ces belles affirmations n'ont pas de support effectif, parce que les jeunes ont la nette impres-

sion que tout ce qu'on leur dit n'a qu'un rapport lointain avec les réalités de l'existence. Le tout est de réussir à leur faire comprendre qu'il n'y a pas de cloison entre l'école et la vie. Encore faut-il que le contexte général (l'établissement, la classe, l'atmosphère, les méthodes, l'enseignement donné) les y aide. Voilà pourquoi *il serait vain de prétendre « couvrir tous les aspects de la vie » sans remettre en cause la conception traditionnelle des programmes.*

J'ai dit que ceux de l'enseignement littéraire dans les collèges techniques offraient un certain nombre de possibilités. Il peut donc être profitable de s'appuyer sur leur esprit et leur contenu, mais en tentant de les adapter aux nécessités actuelles. Pour cela, il faut :

1. *Étendre le champ de l'enseignement littéraire au-delà des matières traditionnelles* (français, histoire, géographie, législation), pour permettre une approche plus réfléchie des phénomènes contemporains. Apprenant à s'informer et à se documenter, les élèves devront pouvoir aborder l'étude de tous les grands problèmes : le racisme, la faim dans le monde, les relations internationales, les progrès de la technique, le logement ou les difficultés économiques ou sociales. Ils doivent également être capables de mener à bien les tâches qui incombent à tout citoyen, travailleur ou père de famille responsable, depuis la lettre de demande d'emploi jusqu'à la façon de remplir un imprimé, de participer activement à une réunion syndicale ou de parents d'élèves ou, le cas échéant, de prendre des responsabilités au sein de groupements professionnels, sociaux ou culturels. Or, les matières propres à notre enseignement littéraire ne suffisent plus. Aussi est-il nécessaire de...

2. *Rendre leur valeur réelle à des matières jugées à tort négligeables.* Je pense notamment à l'*éducation artistique*, que les élèves subissent en général avec mépris et force soupirs. Cependant, quelles possibilités nouvelles, enrichissantes et agréables, si on y adjoint — entre autres — les moyens audiovisuels et si on intègre l'Art dans notre enseignement de tous les jours! C'est ainsi que des cours d'histoire, de géographie, de français ou de législation, voire de sciences naturelles, peuvent être illustrés par la musique classique, le jazz, la chanson, la peinture. J'ai donné, au Point 3, quelques exemples

personnels, pour lesquels l'accueil des élèves a été favorable. Mais, pour augmenter encore la portée de cet enseignement, il faut faire participer pleinement les jeunes à la création artistique, ne serait-ce que lors de la réalisation d'un panneau ou d'un montage, ou au cours de la répétition de quelques fragments de pièce de théâtre. Ainsi ils mesureront combien, là aussi, ils sont capables d'assumer des responsabilités et montrer — comme l'a souligné l'un d'eux — qu'ils peuvent « faire quelque chose par eux-mêmes ». Il sera donc important de ne pas limiter cet enseignement à la seule éducation, mais d'y favoriser le plus possible, et en toute liberté, l'« *expression artistique* ». L'art fait partie de la vie, et c'est le faire comprendre aux élèves que de lui permettre de se manifester au sein de la classe même. Enfin, il n'est pas mauvais qu'en ces temps de grisaille mécanisée l'homme sache, dès l'école, chercher le refuge apaisant des sons et des couleurs : c'est peut-être le sauver de l'ennui et du désespoir que de lui apprendre à cultiver la beauté.

Enfin, il ne paraît pas moins utile de...

3. *Donner une nouvelle définition du rôle, des méthodes et des moyens propres à chacune des disciplines* qui entrent dans cette approche du monde contemporain. C'est ainsi que la *législation du travail* doit être alliée à l'Instruction civique, pour répondre aux exigences de la vie professionnelle ou sociale. Mais, à l'Instruction civique — qui, trop galvaudée ces temps-ci, se termine comme le mot « trique »! — je préfère : « *Éducation du citoyen* ». Car celle-ci ne se contente pas de nous expliquer comment fonctionnent les rouages de la nation — ce qui est d'ailleurs très utile — mais elle s'attache à définir quel est le rôle actif et conscient que doit tenir au sein de la collectivité non seulement le citoyen mais aussi le chef de famille, l'électeur, le travailleur. De plus en plus, chacun de nous est, de près ou de loin, concerné par la vie de tous, et nul n'a le droit de s'en désintéresser. Apprendre cela dès l'école est une des conditions premières de la démocratie. Et c'est pourquoi nous préconisons au *point d'effort* n° 1 que l'organisation de notre groupe soit un moyen de préparer aux responsabilités de l'individu dans la classe, l'établissement, et plus tard dans la cité.

A ce qui précède doit s'ajouter une *initiation économique et sociale* que l'on ne peut évidemment dissocier de la *géographie* ou de la *législation du travail*, le tout étant lié par le besoin et la nécessité de comprendre le fonctionnement de la société et les incidences que peuvent avoir les « accidents de parcours » sur le sort de chacun de nous. Là encore, par le biais des exposés ou des cours qu'ils feront à leurs camarades, par les enquêtes qu'ils mèneront auprès des personnes compétentes, les élèves pourront — grâce à ce travail pratique — mesurer l'importance et l'interdépendance de toutes ces connaissances, et le débouché direct qu'elles ont sur leur vie future. Une fois de plus s'affirme la nécessité de « coller » à l'actualité et d'y faire puiser aux élèves les éléments de leurs recherches et de leurs discussions.

Il sera certes plus difficile de leur faire admettre le rôle de l'*histoire* dans les phénomènes contemporains car, en général, ils pensent et vivent surtout dans l'immédiat. Mais il n'est pas inutile de souligner que c'est aux événements passés que nous devons — bonne ou mauvaise! — la société dans laquelle nous vivons, et, que, dans une large mesure, nous en sommes évidemment tributaires. Si nos élèves (et leurs aînés) se plaignent des injustices actuelles, il n'est pas superflu de leur montrer que nous les devons peut-être (du moins pour une certaine part) aux erreurs de nos prédécesseurs et que, pour les générations à venir, nous courons nous-mêmes le risque de commettre des erreurs semblables. De sorte que notre responsabilité historique se trouve engagée; et c'est ainsi que, par notre attitude présente, nous pouvons être la cause directe du malheur de nos enfants. Cela revient donc, en quelque sorte, à déplacer le rôle du cours d'Histoire : nous nous attarderons moins sur l'événement passé lui-même que sur ses conséquences actuelles, en insistant sur la responsabilité morale considérable qui pèse sur nous. Là aussi on peut mesurer l'importance d'une attitude « évolutionnaire » qui, brisant le mythe fataliste contenu dans le concept d'« évolution », confère à chaque homme un rôle conscient qui, quelle que soit son importance, a des répercussions qui dépassent l'individu et son époque.

Nous venons de parler de responsabilité morale; il ne sera donc

pas inutile de faire intervenir — chaque fois que nos travaux nous y inviteront — l'importance du *jugement moral* à propos des événements avec lesquels nous pouvons nous trouver confrontés. Il ne s'agit pas, bien entendu, de la « morale » au sens où on l'entend couramment, et qui peut varier selon les époques, les pays ou les coutumes. Il est préférable de rechercher les valeurs universelles qui ont cours de tous temps, sous toutes les latitudes, dans toutes les sociétés, et qui tentent de faire de chacun de nous un homme digne de ce nom, en qui toutes les races et toutes les générations puissent se reconnaître. Or, de nos jours notamment, les valeurs morales sont tellement bouleversées, controversées, parfois même tournées en dérision, que nous ne pouvons être surpris de voir certains déboucher sur le désespoir. Naturellement ce sont les jeunes, dont la sensibilité est encore meuble, qui accusent les coups les plus durs. Mais il est réconfortant, aussi, que ce soient eux qui refusent le confort moral dans lequel se sont installés leurs aînés, et qui n'exclut ni la lâcheté, ni l'ignominie, ni le cynisme, ni la compromission ni même la bêtise. On peut s'expliquer alors — même si on ne l'excuse pas — pourquoi les adultes, qui détiennent les pouvoirs, défendent leurs intérêts avec tant de force, voire tant de hargne, usant tout à tour de la flatterie ou de la menace, qui sont en fin de compte le recours des faibles. Or, nous l'avons souligné maintes fois : l'école a ses responsabilités dans cet état de fait. Et c'est pourquoi il faut chercher au-delà des « moraleries » qu'on nous a susurrées tout au long de notre scolarité et qui n'ont contribué qu'à nous préparer à la soumission aveugle et à la complicité criminelle. Car la conscience est une petite bête fanfaronne qui se cache la tête dans le sable dès que le vent se lève; sinon aurait-elle admis que se perpétuent sous ses yeux le génocide, l'exploitation éhontée, la torture, la faim des uns et le gaspillage des autres, la bombe atomique ou les fours crématoires? Caïn, pour chacun de nous, c'est toujours l'« Autre »!... C'est pourquoi, par exemple, il est moins urgent de dire merci ou d'apprendre à se laver régulièrement les dents que de lutter contre les préjugés raciaux ou dénoncer inlassablement les crimes des uns et le silence complice des autres.

Quant au *français*, nous avons déjà eu largement l'occasion d'en parler, qu'il s'agisse de l'expression écrite ou orale (*point d'effort* n° 5) ou de la lecture (*point d'effort* n° 6), pour lesquelles nous avons décrit ce que, pour notre part, nous avons effectivement réalisé; les propositions que nous avons présentées en complément devraient contribuer à une rénovation plus générale et plus décisive. Quant à la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, il semble difficile de les isoler, de les couper du cadre dans lequel ils s'inscrivent tout naturellement (car on les utilise non seulement quand on s'exprime par écrit ou par oral, mais aussi à l'atelier, en technologie ou en mathématiques). Cela, d'ailleurs, contribuerait à en accentuer le caractère rébarbatif et à confirmer dans l'esprit des élèves l'idée qu'il s'agit là de jeux purement intellectuels, réservés à une élite, et sans grand lien avec le réel.

Si nous considérons les 10 *points d'effort* et les 3 *idées clés* qui constituent l'élément de départ de nos propositions, nous nous apercevons alors que tout ceci s'inscrit dans un ensemble à la fois souple et structuré, qui s'efforce d'offrir à la pensée des bases et des supports suffisamment clairs et solides tout en lui permettant d'élargir sans cesse le champ de ses investigations. Il y a là les conditions premières de ce que nous pouvons appeler une « éducation totale » et non pas « totalitaire »! Car ce que nous offrons, ce n'est pas une doctrine, une religion, un système nouveaux qui, une fois de plus, nous achemineraient vers une exploitation plus ou moins soumise des individus. Bien au contraire,

L'éducation totale

— *doit être prise*, véritablement, *comme un « tout », à la fois riche et organisé, mais tissé de façon assez large* pour laisser passer toutes les possibilités de renouvellement, *assez souple* pour accepter toutes les suggestions et toutes les contestations, *assez ouverte* pour imaginer

toutes les possibilités et tous les enrichissements offerts par les situations les plus diverses. Elle ne peut y parvenir que si elle...

— *offre un ensemble de propositions* que chacun acceptera ou rejettera, mais qui l'aideront à répondre à ses *motivations* les plus profondes et à leur servir de *catalyseurs*, dans le seul but de l'aider à enrichir, par ses propres moyens, son intelligence et sa personnalité. Un tel ensemble est constitué par nos 3 *idées clés* et nos 10 *points d'effort, qui ne sont qu'un exemple et une ébauche s'appliquant à l'école; mais on peut trouver des canevas semblables pour l'économie, la politique, les loisirs*, etc. Pour ce faire, cependant, il faut que l'éducation totale...

— *couvre tous les domaines de la connaissance, aborde tous les aspects et les problèmes du monde contemporain;* mais elle doit écarter tout désir de les épuiser (ce qui est impossible), car ce serait retourner alors à un « encyclopédisme » périmé et dangereux, que nous rejetons; son but doit être d'aider chacun à *saisir l'actuel* dans toute sa richesse et sa spontanéité en lui appliquant le maximum de réflexion critique. Pour cela, elle...

— *utilise tous les moyens et méthodes d'approche des réalités actuelles* :

1. *L'initiation*, qui ouvre à chacun de nous les portes de l'inconnu et lui apprend à le définir et le combattre éventuellement (ex. : initiation aux systèmes économiques ou sociaux, à la pensée politique ou philosophique, etc.).

2. *La formation*, qui offre des moyens de réflexion et d'action dans des domaines très variés (ex. : formation du consommateur, du citoyen, du père de famille, du travailleur, etc.).

3. *L'expression*, qui permet à l'individu de se révéler à soi-même et aux autres; d'extérioriser les potentialités enfouies dans les profondeurs de son être, et d'en permettre ainsi l'utilisation au grand jour, pour son propre bénéfice et celui de la communauté à laquelle il appartient (ex. : Expression écrite, orale, corporelle, artistique, etc.).

4. *La communication*, élément fondamental de la civilisation d'aujourd'hui, parvenu à un haut degré d'efficacité dans le domaine technique mais encore embryonnaire dans celui des relations humaines. Les « *inter-actions* » qui résultent pourtant de ces der-

nières seraient un facteur décisif d'enrichissement et de renouvellement mutuels et permanents (ex. : communication au sein du groupe d'éducation professeur-parents-élèves; avec les organisations syndicales ou culturelles; entre enseignants et médecins, architectes, psychologues, etc.).

C'est ainsi que l'éducation totale...

— *tend à créer peu à peu une attitude de disponibilité et de réceptivité continuelles* à tout ce qui s'offre à l'individu, à tout moment, en toutes circonstances, et dans tous les domaines. C'est l' « *attitude évolutionnaire* » dont j'ai déjà parlé et reparlerai au Point 5.

Cette notion d'éducation totale peut être, en partie au moins, illustrée par cette réflexion de Jean Le Veugle qui, tout en soulignant ses mérites indiscutables, reproche à l'éducation populaire d'avoir trop restreint « les techniques enseignées à l'expression artistique, à l'emploi du livre et à celui du cinéma, de la radio et de la télévision, sans développer la formation économique et sociale et civique, ainsi que l'initiation aux sciences et aux grands courants de la pensée contemporaine; de se couper du monde du travail en n'établissant pas de solides relations avec les syndicats, les comités d'entreprises, les coopératives et surtout de ne pas disposer d'un réseau d'établissements... ». Nous verrons, au Point 5, quelles propositions on peut formuler pour répondre à cette lacune.

Mais, d'ores et déjà, — et pour ne citer qu'*un exemple* — nous avons tenté de mettre en place, pour notre part et dans la ligne de tentatives que nous avons menées jusqu'ici ce que j'appelle...

« INTERMICRON » :

Nous n'en sommes encore qu'au stade embryonnaire. Mais, comme son nom l'indique, « Intermicron » est une création du Club journal qui, jusqu'alors, publiait « Autour du Micron ». En 1967, déjà, nous avions plusieurs équipes qui fonctionnaient ensemble, et que j'ai

largement présentées au Point 3. En 1968, le groupe Montage a décidé de fonctionner de façon indépendante et le groupe « Art dramatique » s'est intégré à un nouveau Club théâtre. Aussi la formule du Club journal a-t-elle évolué. Le journal continue de paraître et le guide Micron aussi. Mais dorénavant, une équipe très souple surveille l'actualité et selon les événements intérieurs ou extérieurs à l'établissement, propose ou organise des activités très variées dont le centre, cependant, est l'information. C'est ainsi qu'a été réalisée une soirée « Intermicron/Cinéma » au cours de laquelle des élèves ont eux-mêmes animé un débat sur *Cuba si* devant un auditoire de garçons et de filles; des panneaux « informations » spéciaux ont été consacrés aux loisirs — à la veille des vacances de Noël — et au voyage d'Apollo VIII. Parmi les projets : une visite et une interview de Bernard Clavel ; une autre séance « Intermicron/Cinéma » sur la projection de « *Main basse sur la ville*; une exposition des livres et revues offerts aux élèves par la bibliothèque; un panneau spécial sur Jules Verne, à l'occasion de la projection d'*Aventures fantastiques*, de K. Zeman ; une enquête commune filles-garçons sur les qualités et défauts de la jeunesse actuelle, avec le concours du Club montage et du Club photo. Ainsi donc, la notion de « ferment de la vie à l'intérieur de l'établissement » se précise peu à peu, utilisant toutes les données offertes par l'actualité, et s'orientant dans un très grand nombre de directions, selon une formule qui, tout en respectant une certaine organisation, veille à préserver l'imagination et la spontanéité. « Intermicron » cherche à répondre à des demandes formulées par les élèves tout en constituant un catalyseur d'activités de plus en plus variées. Nous n'en sommes qu'au début mais j'ai seulement cité cette réalisation pour illustrer la notion d'éducation totale et mettre en évidence les possibilités de changement d'un club qui ne peut survivre que s'il évolue constamment. Bien entendu, il est trop tôt pour juger des résultats et prévoir l'extension de ces nouvelles activités. Mais il ne faut pas négliger, non plus, les possibilités de liaison qu'elles offrent avec les exercices menés en classe : si un montage peut être réalisé par une équipe travaillant au sein du foyer, le maniement des appareils audiovisuels peut se faire dans la classe même; si on

apprécie, en lecture, les scènes d'une pièce lue par le professeur, on les appréciera encore plus si on peut les jouer au Club théâtre. « Intermicron » peut être aussi l'occasion de resserrer les liens entre la classe et le foyer — dont nous avons parlé plus haut — et de favoriser ainsi l'activité première des élèves en l'ouvrant de plus en plus largement sur la vie.

Tout ce qui vient d'être dit, au cours de ce Point 4, n'est qu'un ensemble de premières propositions. C'est le lecteur qui, en les jugeant, en les pesant, en les contestant le cas échéant, leur donnera vie et les fera passer du stade de la pensée à celui de l'action. Tout ceci n'en met pas moins en évidence — dans n'importe quel programme, et pas seulement dans le nôtre — les *corrélations* et les *interpénétrations* qui s'établissent (ou que l'on peut établir : voir *Germinal*, au Point 3) à tous les niveaux, à tous les instants, entre toutes les matières, dans tous les domaines, entre des individus qui apprennent peu à peu à se connaître et à s'estimer parce qu'ils travaillent ensemble à une œuvre d'intérêt général.

Ainsi donc, si l'on veut véritablement répondre aux réalités actuelles en ouvrant l'école sur la vie, en faisant pénétrer la vie dans l'école, il faut inévitablement admettre...

Une conséquence inévitable : l'éclatement de l'enseignement

Pour que ce plan réussisse, il faut : 1. Admettre l'éclatement de l'enseignement

Il n'est plus possible, désormais, de sectionner notre travail en tranches de temps, de matières précises, cataloguées, étiquetées, dont le contenu et la démarche sont fixés à l'avance. Ce que l'on fait faire aux élèves, ce sont des tâches rigides, artificielles, imposées de l'extérieur dans leur forme et leur durée, alors que chaque individu est différent des autres, pense et agit selon son rythme propre, et ne peut assimiler profitablement que ce qu'il a

accepté, en s'y donnant pleinement et librement. Il faut maintenant, dans la classe et dans l'école, tenter plutôt de recréer les conditions réelles de la vie, qui nous assène des informations n'importe quand et n'importe comment ou nous pousse à des comportements trop souvent irréfléchis, sans que nous ayons pu nous déterminer au préalable. C'est ainsi que nous sommes mal préparés à affronter des situations dans lesquelles il arrive que nous soyons très vite embarqués de façon profonde et parfois irréversible; et la vérité est que nous ne savons pas toujours comment nous en sortir sans trop de dommages. Par conséquent, nous devons être capables d'appréhender le réel sous quelque forme qu'il se présente à nous, et, à tout instant, être suffisamment plongés dans l'actuel pour transcrire immédiatement en un comportement actif ce qui, naguère, n'était qu'une réaction passive à l'événement.

Si désormais, l'école veut nous donner les moyens d'agir en pleine connaissance de cause, si elle souhaite véritablement remplir la tâche primordiale qui consiste à être le support permanent de nos pensées et de nos actes, elle doit donc admettre ce que certains interpréteront comme un déchirement et qui n'est qu'*un éclatement* non pas anarchique mais *résolument dynamique au niveau :*

— *des matières :* il n'affectera pas seulement celles qui s'inscrivent dans l'enseignement des Lettres, mais il devra atteindre toutes les disciplines entre lesquelles s'établissent tout naturellement des corrélations; et il débordera inévitablement sur l'extraordinaire richesse du monde qui nous entoure, y puisant un renouvellement, un enrichissement continuels, y apportant une critique de plus en plus clairvoyante et aiguisée.

Mais, à des activités multiples, riches, mobiles, comme la vie, il faut offrir...

— *des horaires* souples, qui ne paralysent pas la discussion, le travail de groupe, l'étude de cas, la préparation de dossiers ou d'exposés; qui respectent le rythme de chacun et lui permettent de mettre en jeu toutes ses possibilités. On comprend que cela réclame un aménagement adapté...

— *des locaux*, ainsi que nous l'avons souligné à propos de la liaison classe-foyer, qui facilite le passage de l'un à l'autre (et vice

versa) sans difficulté, et dans le cadre d'activités en fin de compte communes tant sur le plan des méthodes que sur celui des moyens.

Mais ce n'est pas suffisant encore : il faut que l'on puisse aussi aller librement vers le monde et faire entrer la vie dans la classe, donc appeler à la rescousse des personnalités dont la compétence enrichira notre enseignement et dont la valeur morale en garantira le haut niveau. Mais cela demande évidemment...

— *des règlements* qui acceptent enfin d'OUVRIR l'école. Malgré les textes nouveaux publiés à propos des foyers socio-éducatifs, il semble que nous n'en soyons pas encore à admettre un tel bouleversement dans la classe même qui, pour beaucoup, doit rester un vase clos, aseptisé, vacciné contre les virus du monde extérieur; comme si nous pouvions croire encore raisonnablement en sa virginité inaltérable!...

Enfin, nous avons déjà insisté à plusieurs reprises sur la nécessité d'offrir à l'intelligence et à la personnalité de nos élèves un enseignement qui sache harmoniser ses méthodes afin d'aider à l'édification de structures mentales cohérentes. Nous souffrons trop d'avoir à refaire avec eux un chemin qu'ils devraient ne plus avoir à parcourir, que ce soit (par exemple) en orthographe, en rédaction ou en lecture. Tous ces retards scolaires, tous ces ratages légués par une école autoritaire, stérilisante et bafouillante, ne font aujourd'hui qu'encrasser les rouages d'une économie, d'une société, dont chaque élément n'a jamais pu atteindre son plein rendement et traîne des boulets qui alourdissent son propre développement comme celui de la communauté tout entière. C'est pourquoi, *de la maternelle à la faculté*, il faut enfin...

— *des structures* harmonieuses qui permettent, à tous les niveaux, à tous les âges, dans tous les ordres d'enseignement, de profiter au maximum des ressources qu'offre une éducation véritablement démocratique.

Mais je dépasse là le cadre de mes possibilités et de mes compétences! Si le plan que j'ai proposé est applicable dès maintenant — au moins dans ses lignes directrices et par paliers ou par secteurs — rien ne pourra être fait sur une plus grande échelle si l'on ne tient pas compte d'un certain nombre de...

2. Accepter quelques nécessités premières

Elles ont été si souvent soulignées que je ne ferai que les rappeler; ce n'est pas absolument inutile, cependant, puisqu'on ne distingue pas encore l'amorce de réponses véritablement sérieuses aux impératifs pourtant vitaux qu'elles sous-entendent :

— *Une formation des maîtres*, capable d'en faire des éducateurs à la fois convaincus et efficaces pour répondre aux réalités de notre époque. On exige que nous ayons des diplômes *a priori* — qui, paraît-il, garantissent un certain niveau de connaissances — alors que notre réelle valeur ne pourra être appréciée qu'*a posteriori*, quand nous aurons fait la preuve de nos qualités humaines, de notre sens pédagogique, de notre affection pour les élèves, de notre compréhension de leur psychologie et de leurs problèmes, de notre intelligence du monde actuel, de notre imagination, de notre indépendance d'esprit, de notre honnêteté intellectuelle et de notre volonté d'aider les jeunes à s'épanouir véritablement. Il nous faudra aussi comprendre que *l'enseignant* est un homme qui *ne doit pas vieillir* (psychologiquement parlant bien sûr); qu'il doit être *constamment* « *ouvert* » à toutes les formes de culture, d'information, de pensée, d'action; qu'il doit être capable de tout accueillir, de tout apprendre, pour s'enrichir — et enrichir les autres — constamment; mais qu'il doit, aussi, savoir choisir et ne pas devenir la proie des propagandes, des idées préconçues, des idéologies fumeuses, mais rester, quels que soient les régimes, avant tout lui-même.

— *La liaison entre les éducateurs* doit être constante non seulement entre ceux qui fréquentent le même établissement mais avec toutes les personnes concernées par les mêmes problèmes : parents, élèves, animateurs culturels, assistantes sociales, psychologues, médecins, architectes, sociologues, syndicalistes, etc. Je citerai plus longuement,

au Point 5, le cas des liaisons que j'établis peu à peu avec le théâtre de Bourgogne, et je ne répéterai jamais assez combien de tels rapports peuvent être fructueux pour moi, pour mes élèves, et sans doute pour tous les intéressés. Mais ce n'est qu'une première étape : de plus en plus, *l'école doit devenir la maison de tout le monde, et l'enseignement l'affaire de tous.*

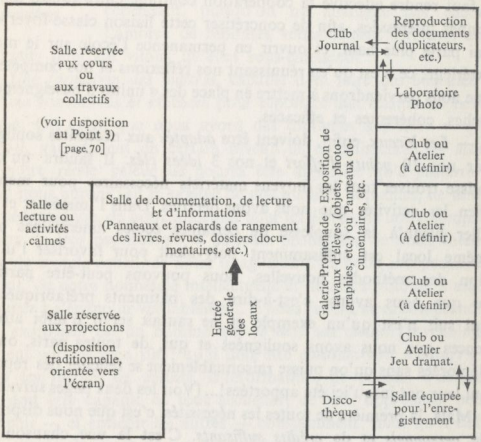
— *La création d'équipes d'éducation* est liée au point précédent; il faut rendre effective la coopération continue entre toutes les personnes intéressées, afin de concrétiser cette liaison classe-foyer dont j'ai parlé plus haut, et ouvrir en permanence l'école sur le monde extérieur; ce n'est qu'en réunissant nos réflexions et nos compétences que nous parviendrons à mettre en place des « unités d'enseignement » riches, cohérentes et efficaces.

— *Les locaux*, enfin, doivent être *adaptés* aux nécessités soulignées par nos 10 *points d'effort* et nos 3 *idées clés*. Il faudra qu'on y puisse trouver tous les moyens matériels nécessaires pour mener à bien les activités que nous avons décrites. Dans l'immédiat et sans aller jusqu'à la souplesse de certaines écoles américaines où le même local est suffisamment polyvalent pour favoriser l'utilisation des méthodes nouvelles, nous pouvons peut-être partir de ce que nous avons, c'est-à-dire des bâtiments préfabriqués : ce qui suit n'est qu'un exemple et ne saurait servir d'alibi aux carences que nous avons soulignées et qui, de toutes parts, ont été déplorées sans qu'on puisse raisonnablement se féliciter des réponses qui leur ont jusqu'ici été apportées!... (Voir les deux pages suivantes.)

Mais, la première de toutes les nécessités, c'est que nous disposions de *personnels* et de *crédits suffisants*. C'est là une chanson bien connue, dont on a trop tendance à oublier le refrain! Et puis, il faut souhaiter également l'abandon de cette politique paralysante qui veut que toute décision vienne des hautes sphères de l'administration sans forcément tenir compte des réalités locales : l'autonomie des établissements n'est pas un vain mot, et nous devons espérer qu'ils y parviendront le plus vite possible sans que, pour autant, l'État s'estime libéré des obligations qu'il a vis-à-vis de l'École, que ce soit à l'échelon de la nation, du département ou de la commune.

UN EXEMPLE DE LOCAUX ADAPTÉS AUX EXIGENCES
D'UNE PÉDAGOGIE CONSTRUCTIVE AU SEIN D'UNE ÉCOLE OUVERTE

[« H » éducatif réalisé à partir de 2 bâtiments préfabriqués de type courant (enseignement littéraire/foyer).]



L'exemple représenté ci-dessus utilise deux bâtiments préfabriqués, d'un type très courant dans notre pays : deux salles de classe séparées par un couloir. On les place parallèlement, les deux entrées se faisant face, à une distance variable selon la place dont on dispose (5 ou 15 m), et on les relie par une galerie constituée par les mêmes matériaux mais offrant au moins une porte centrale, assez large, et des ouvertures vitrées ménagées assez haut pour libérer de vastes surfaces sur lesquelles viendront prendre place les panneaux « Informations » et, jusqu'à un mètre de hauteur environ, les placards de rangement

du matériel et de la documentation. Cette galerie servira de salle d'exposition, de lecture ou de documentation; des tables et des chaises y seront disposées pour faciliter la consultation des livres et documents divers ainsi que la prise de notes. Les deux extrémités de ce bâtiment (*b*) s'ouvriront sur l'entrée des couloirs des bâtiments (*a*) et (*c*), dont les portes seront, éventuellement, supprimées. La salle de Français sera disposée de la façon que j'ai indiquée au Point 3 (voir croquis); celle d'Histoire-Géographie offrira un aménagement plus traditionnel, les tables et les sièges étant orientés, deux par deux, vers l'écran; car c'est là que se feront les projections de diapositives ou de films. Le couloir de ce bâtiment (*a*) sera séparé transversalement par une cloison et la petite salle ainsi ménagée sera utilisée, par exemple, pour servir de Bibliothèque ou de salle de lecture calme. Le bâtiment (*c*), quant à lui, sera divisé en petits locaux autant que cela sera possible, chacun étant affecté à un Club ou à un Atelier particulier (photo, information, reliure, etc.). Le couloir nécessairement aménagé pour permettre l'accès de chaque local pourra être utilisé comme salle de lecture, de discussion, sans que le silence soit forcément de rigueur. Un des Clubs ou Ateliers pourra être convenablement insonorisé soit pour servir à l'enregistrement, soit pour l'audition de disques. Il est bien évident que les cloisons légères qui fractionnent les trois bâtiments (*a*), (*b*) et (*c*) permettent l'adaptation des divers locaux aux nécessités particulières à chaque « unité de travail ». L'essentiel est, en fin de compte, que soient regroupées des activités qui sont interdépendantes, sans qu'il soit pour autant obligatoire de changer de bâtiment : le matériel étant sur place, et les locaux suffisamment nombreux, on peut organiser des séances de travail, ou des périodes de loisirs, à l'intérieur desquelles chacun aura la faculté de travailler seul ou en groupe, en ayant sous la main les moyens matériels de mener à bien les activités qu'il désire. Il serait évidemment souhaitable que l'équipe adulte comporte au moins deux personnes : un « professeur » chargé plus spécialement de l'information et de l'initiation, un « animateur » veillant à lancer ou faire fonctionner correctement des activités qui touchent à la fois à la classe et au foyer; mais l'un et l'autre sont finalement interchangeables et travaillent en collaboration étroite. L'avantage de cette disposition est de pouvoir permettre — en période de travail comme au moment des loisirs — des activités très diversifiées, favorisant l'exercice simultané de travaux individuels ou collectifs sans surveillance particulière. Cette « unité éducative » brise donc le cloisonnement à plusieurs degrés : entre la classe et le Foyer; entre les activités de travail et les loisirs; entre les matières; entre le Professeur et l'Animateur; elle favorise l'enseignement individualisé; elle offre plus de liberté d'action aux élèves ; elle regroupe le matériel; elle devient le noyau vital de l'établissement puisqu'elle peut servir indifféremment de salle de cours, de salle de projection, de Foyer, d'Atelier ou de Club, de hall d'information, de salle de Lecture ou de Documentation; on peut y donner un cours de Lettres, y présenter une exposition, y organiser une veillée, y laisser travailler des Élèves en autodiscipline, etc. Dernier avantage : elle ne coûte pas cher!

J'ai dit, tout au début de ce chapitre, que le plan que je proposais était avant tout *contestable* : cela signifie donc que le lecteur est invité à le lire avec attention, à y réfléchir profondément, à le juger sans complaisances mais en toute bonne foi. Il y trouvera certainement des lacunes; il aura sans doute à formuler de nombreuses objections. Je n'ai pas la prétention d'avoir apporté des solutions radicales à tous les problèmes qui se posent : j'ai précisé à maintes reprises que le travail d'un seul n'y pourrait suffire, et que l'on ne verra poindre quelques résultats qu'après un travail d'équipes nombreuses, patientes et acharnées. Mais j'ai voulu seulement présenter quelques propositions qui permettent de réaliser le plus vite possible l'objectif qui aurait dû être le nôtre depuis de longues années déjà : faire de l'école un centre d'initiation active à l'éducation permanente.

Il reste maintenant — et c'est le but du Point 5 — à définir quel rôle pourra jouer l'école ouverte dans la société que nous essayons de construire.

Pour Christiane et Francis Jeanson
et toute l'équipe du Studio 70,
à Chalon-sur-Saône, en toute amitié.

Point 5

Vers l'action généralisée

L'école ouverte et la pédagogie constructive
bases et relais d'une éducation
véritablement permanente et populaire

Ce serait une pirouette bien périlleuse que de passer brusquement de l'action expérimentale ou même organisée à l'action généralisée. Cela reviendrait à supposer que l'école ouverte et la pédagogie constructive puissent être d'emblée adoptées par tout le monde, et capables de résoudre du jour au lendemain tous les problèmes. Certains l'ont tenté avant moi, et depuis de longues années déjà ; d'autres le font, et le feront encore, sans que, tous, nous ayons pu encore ébranler de manière décisive le lourd édifice des préjugés et des routines.

Avant toute chose — comme je l'ai déjà souligné et comme j'ai tenté de le faire à tout instant — il faut subir le feu nourri de la contestation. École ouverte et pédagogie constructive doivent d'abord faire leurs preuves : non en s'imposant mais en répondant aux préoccupations et aux aspirations de chacun de nous, afin qu'*il en puisse faire son affaire*. Laissant à tous la liberté de les choisir ou de les repousser, elles ne seront à tout le monde que si tout le monde en veut !...

Voilà pourquoi ce chapitre ne sera pas très long. Parce qu'il est à faire. Non par moi seul, mais par tous ceux qui accepteront avec

moi, avec ceux qui y travaillent depuis longtemps déjà, de construire enfin une École véritablement ouverte.

Ce chapitre s'inscrit donc dans la dynamique :

— de nos expériences (Point 3) et de nos propositions d'action organisée (Point 4);

— de ce livre, qui se veut *flèche d'action, moyen réel d'agir*, pour chacun de nous, et dès à présent;

— de toute action éducative, car on ne peut plus concevoir un enseignement qui s'arrête à la fin de la scolarité, au sens où nous l'entendons actuellement, même s'il est assez lucide, assez efficace, pour répondre sur l'heure aux données actuelles, même s'il est conscient de leur évolution rapide et constante, il ne suffira pas à soutenir l'activité ou la pensée de toute une vie.

C'est pourquoi j'insisterai sur un seul point, mais qui me paraît capital : si l'on parle d'école ouverte, il faut évidemment penser qu'elle ne le sera pas seulement sur le monde d'aujourd'hui, mais qu'elle préparera dès maintenant à comprendre celui de demain, à s'y diriger en toute connaissance de cause, donc en toute liberté.

C'est précisément ce qu'ont compris — et voulu faire comprendre — ceux qui défendent et tentent de mettre en place...

Une éducation véritablement permanente et populaire

D'autres que moi en ont parlé et l'ont illustrée de façon plus éclatante et plus précise (je cite en annexe quelques organismes et ouvrages à ce sujet). Je n'y reviendrai que pour situer l'école ouverte et la pédagogie constructive dans cet ensemble que, tôt ou tard, il faudra bien mettre en place sur tout le territoire et pour tous les âges de la vie.

Notre but commun, à tous, est de participer à une...

ÉDUCATION PERMANENTE, capable de faire cesser ce gaspillage des énergies et des capacités auquel nous assistons aujourd'hui et d'offrir

à chacun une réponse aux exigences, aux besoins, aux aspirations dont la pression se fait de plus en plus sentir :

— *Évolution accélérée des faits* techniques, économiques, sociaux, humains, politiques, culturels... D'où nécessité de remettre en question et d'adapter continuellement les acquisitions : rien ne peut plus être fixé désormais, et l'Homme doit pourtant survivre — et même vivre! — dans cette société extrêmement mouvante.

— *Mobilité accrue*, précisément, dans tous les domaines : transports certes, mais aussi travail, loisirs, information, techniques, équipements, structures, échanges commerciaux ou culturels, etc. L'homme lui-même n'est pas figé — heureusement! — et il évoluera encore, tant sur le plan biologique que sur le plan psychologique ou intellectuel. Il faut pouvoir répondre à cette espèce de mouvement brownien — pas toujours anarchique sans doute, mais en tout cas difficile à suivre et à comprendre pour la plupart d'entre nous. Il y a nécessité de préparer l'individu aux modifications radicales susceptibles d'intervenir au cours de sa vie professionnelle, de lui permettre de s'adapter à des situations parfois complexes ou imprévisibles en lui offrant des moyens et des méthodes accessibles à tous, utilisables par tous, à chaque instant, en toutes circonstances.

— *Disproportion de plus en plus tragique entre les besoins réels des hommes et les réponses que leur offre la société actuelle.* On ne peut que comprendre alors les raisons qui ont poussé les jeunes à faire part à leurs aînés de l'angoisse qu'ils éprouvaient devant un monde de plus en plus irréel et irréaliste, illogique et injuste, qui sacrifie l'homme aux systèmes idéologiques, politiques, économiques ou même culturels. Mais, embourbés — quelles que soient leurs opinions — dans leur confort moral et — quelle que soit la classe à laquelle ils appartiennent — plongés dans la béate et morne contemplation de la situation sociale à laquelle ils sont parvenus, les aînés ont-ils compris ce cri qui témoigne du vertige qui a pris leurs enfants face à ce vide ouvert sous leurs pas : études sans débouchés, connaissances déjà périmées, impuissance à faire entendre la voix des opprimés, impossibilité de briser l'apathie générale devant la dictature d'appareils de plus en plus dangereux parce que de plus en plus

irresponsables. Conflit ouvert ou larvé entre les pouvoirs et le peuple, entre les anciennes et les nouvelles générations, plus encore qu'entre des blocs politiques ou économiques dont les antagonismes de façade cachent plutôt la volonté secrète d'exploiter en toute complicité les richesses et les habitants de la planète.

Et précisément : le rôle de l'école n'est pas de faire adhérer l'homme à une société qui l'exploite, mais de lui apprendre à s'en défendre et à y vivre — à titre individuel ou collectif — en toute liberté et en toute lucidité. Il faut bien admettre qu'on ne peut plus en rester au stade du réformisme et se contenter de repeindre les vieux murs de couleurs plus vives mais tout aussi trompeuses. C'est pourquoi j'ai proposé le Point 4 qui, appuyé sur une attitude évolutionnaire sous-jacente, veut aider de façon délibérée à la mise en place d'une école qui ne participe plus à l'offensive générale d'aliénation de l'homme, entreprise sur une échelle de plus en plus grande aujourd'hui.

L'école doit briser ses propres limites et préparer dès maintenant à l'éducation permanente et populaire. Mais il ne faudra pas cependant se braquer sur la seule libération des élèves, sans les préparer à assumer leur liberté — voire à la défendre —, c'est-à-dire sans penser à l'avenir; ce serait les livrer à un enseignement pour adultes qui, par le jeu d'influences multiples et le plus souvent sournoises, en profiterait pour les emprisonner de nouveau. En ce cas — et tout en voulant répondre aux innombrables facettes de la vie et de l'être humain — l'éducation permanente elle-même risquerait de participer à la mise en condition de l'individu, si elle en restait au stade de la promotion sociale (aux revers plutôt paternalistes!) ou de la culture générale non pas assumée mais seulement octroyée de l'extérieur. C'est pourquoi, elle se doit d'être également...

ÉDUCATION POPULAIRE : c'est ainsi que, par exemple, la définit le plan Langevin-Wallon : « (Elle) n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'École, et durant toute leur existence, le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale...

« L'éducation populaire ne doit pas être la simple continuation

de l'École avec emploi de méthodes scolaires pour compléter une instruction jugée insuffisante. S'adressant aux adultes, elle doit partir de leurs intérêts actuels et utiliser leurs aptitudes d'adultes... »

Inutile de revenir sur cette définition, suffisamment claire. Insistons seulement sur deux points particulièrement importants :

— L'éducation populaire est *faite pour le peuple*, c'est-à-dire qu'elle répond à ses aspirations, à ses demandes, elle part de lui, elle s'adresse à lui en son langage, selon des méthodes ou des moyens qui lui permettent d'en bénéficier au mieux;

— mais elle est *faite*, également, *par le peuple*; tout comme notre enseignement — dans le plan que nous proposons au Point 4 — est fait par une équipe dans laquelle les élèves ont un rôle primordial. Partir de l'activité des intéressés est la seule raison d'être et la seule garantie d'efficacité d'une telle éducation. Pour cela, il ne faut pas se cantonner au seul domaine des loisirs et de l'expression artistique — évidemment indispensables — mais se préoccuper aussi d'offrir à l'électeur, au citoyen, à l'ouvrier, au chef de famille, au consommateur, des possibilités d'affirmer sa place au sein de l'entreprise, de la cité, de la société. Et cependant : si tout cela est fait sans qu'il puisse réellement s'exprimer, agir par lui-même, le but ne sera pas atteint; car l'efficacité d'une telle éducation sera rendue douteuse par le seul fait qu'elle ne peut être *assumée* par l'intéressé lui-même.

Et pourtant!... Peut-on dire qu'actuellement la majeure partie des Français — pour ne parler que d'eux seuls puisque c'est en France que nous sommes — soit en mesure d'assumer pleinement son éducation? Le croire serait se leurrer. Les animateurs de clubs de jeunes, de foyers ruraux, de maisons de la culture, de centres dramatiques, le savent bien : il existe une forte proportion (la plus forte, sans doute) de gens qui ne vont jamais au théâtre, au ciné-club, écouter des conférences, participer — ne serait-ce que cela! — à des réunions de parents d'élèves. Malgré l'effort de décentralisation engagé par les troupes de province, malgré les efforts multiples qu'elles déploient, c'est encore trop souvent la même couche de la population qui accède à la culture et se sent attirée par elle. L'éducation des enfants, les élections, les événements d'une ampleur

désormais planétaire, les problèmes économiques et sociaux, le fonctionnement de l'entreprise, la vie culturelle échappent *au « grand » public parce qu'il ne se sent pas concerné.*

A cela plusieurs explications :

— la majeure partie d'entre nous a subi un enseignement si poussiéreux, si timoré, si rigide, qu'elle en a gardé une sorte de dégoût de la chose apprise. Les connaissances — imposées de l'extérieur — sont venues se plaquer sur la personnalité sans la pénétrer jusqu'en ses fibres les plus profondes. Il n'y a pas eu *imprégnation*, et ce vernis s'est écaillé au fil des années à tel point que, maintenant, il n'en reste que des bribes et que l'on peut dire sans exagération aucune que nous sommes — pour la plupart, et quelque soit notre degré préalable d'instruction — à l'état de *friche intellectuelle*, voire psychologique.

— en second lieu : que fait-on pour attirer le public et lui donner l'envie et des raisons de se cultiver, en quelque domaine que ce soit? Les réunions de parents d'élèves sont-elles assez fréquentes, suffisamment capables de sensibiliser les adultes aux problèmes d'éducation, de les laisser exprimer leurs difficultés ou leurs inquiétudes? Un débat de ciné-club circonscrit entre deux ou trois spécialistes pontifiants ne bloque-t-il pas la possibilité d'expression du public? Une soirée au théâtre, le plus souvent empreinte d'un cérémonial désuet et paralysant, favorise-t-elle un dialogue utile entre les acteurs et les spectateurs, entre les spectateurs eux-mêmes? Les monologues soporifiques des conférenciers, les réunions syndicales ou politiques rabâchant inlassablement les mêmes thèmes sans qu'ils débouchent sur une action concrète, aident-ils à la prise de conscience de réalités pourtant bien présentes? Certes non. Car il n'y a jamais, entre celui qui parle et celui qui écoute, un moment où ils dialoguent véritablement.

Même si les gens ont envie de se rapprocher, d'échanger des points de vue entre eux ou avec d'autres personnes, de tisser peu à peu des liens, ils ne le font jamais qu'avec beaucoup de réticence. Il n'y a pas, au départ, réelle identification entre l'Homme-individu et l'Homme-collectif. Nous ne sentons pas suffisamment la nécessité

de nous réunir, et surtout d'agir ensemble, pour construire quelque chose de commun et de solidaire.

Pour ce faire, il faut toujours qu'il y ait :

— des *motivations*;

— des *catalyseurs*.

Les événements de mai 68 l'ont prouvé. Il y a eu mouvement de masse non par le seul instinct grégaire (encore que de nombreux « participants » aux événements n'aient été que des « spectateurs » ou des « suiveurs ») mais parce qu'il y avait des motifs — suscités par une prise de conscience extrêmement rapide et lumineuse des problèmes soulevés — et des catalyseurs : en l'occurrence, des personnalités plus fortes, que certains d'ailleurs appelleront des « meneurs » et même des « aventuristes ». Sans aller jusque-là, et pour ne parler que du plan local, je dois dire que la grève — dans la petite ville où j'habitais alors — n'aurait pas donné grand'chose si la sensibilisation du public n'avait été aiguisée par quelques personnes plus actives, et qui se sentaient plus vivement dévorées par le besoin de « faire quelque chose ». Mais ensuite, dans une localité pourtant éloignée des foyers d'agitation et par nature peu encline à l'action, on a vu se réunir des syndicalistes, des ouvriers, des enseignants, des commerçants, des artisans, des parents d'élèves, afin d'entreprendre une action commune d'information de la population tout entière. Les résultats ont été très satisfaisants, étant donné le contexte local. Et cependant, aujourd'hui, tout est retombé; on ne dirait pas qu'il y a eu mai 68!

J'ai cité cet exemple parce qu'on assiste un peu partout, et dans tous les milieux, à cet affaissement, à ce retour à la passivité antérieure. Ce point est capital : il est difficile de secouer l'indifférence mais, quand on y est parvenu, *rien n'est jamais acquis*; tout peut, du jour au lendemain, retourner au néant. Que les motivations disparaissent, qu'un animateur quitte la localité, et c'est de nouveau le vide et le silence.

On comprend alors qu'on se soit, il y a quelques années déjà, préoccupé de redonner vie à ce domaine empoussiéré et peu à peu délaissé : c'est pourquoi on avait lancé l'animation culturelle. Mais on en est venu à la compléter maintenant par...

L'action culturelle

Pour l'illustrer le plus concrètement possible, il est préférable de laisser la parole à ceux qui la font. C'est pourquoi — entre autres efforts déployés actuellement — je citerai le travail mené par le théâtre de Bourgogne, animateur de la future Maison de la culture de Chalon-sur-Saône. Étant en relation avec certains de ses membres, je pourrai plus facilement aborder ce point à travers leur propre action.

Dans le numéro d'octobre 1967 de *T.B. Actualité*, le théâtre de Bourgogne soulignait que « la seule culture qui puisse se prétendre actuelle, c'est une culture en train de se faire : c'est le mouvement même selon lequel les hommes tentent de s'approprier, EN LE PRATIQUANT, un monde dont ils sont de plus en plus menacés de devenir les objets. L'actualité de la culture, c'est aux PRISES qu'elle nous fournit — sur nos situations personnelles et sur la dimension collective de notre existence — qu'il convient de la mesurer.

« Si le *Discours de la Méthode* ou *le Cid* ne nous servent qu'à nous enfermer dans les structures révolues du XVII[e] siècle, mieux vaut que nous apprenions à lire correctement notre journal quotidien, ou à suivre les émissions de la T.V. en évitant qu'elles fassent de nous des mystifiés ou des drogués : tout comme il importe assez peu que nous SACHIONS ce qui s'est passé hier soir à Pékin, si nous ne POUVONS rien sur ce qui se passe aujourd'hui même dans notre ville ou dans notre village... La référence au passé comme tradition, ou au monde entier comme horizon, n'enrichira jamais que ceux qui leur demanderont d'éclaircir UNE ENTREPRISE EFFECTIVE, engagée par eux AU PRÉSENT et dans un secteur du réel qui leur est PRATIQUEMENT ACCESSIBLE.

... Une culture vivante, cela signifie avant tout LES HOMMES EN ACTION AU CŒUR DE LA CITÉ. »

Et pour cela, précise de son côté Francis Jeanson — qui, avec Christiane Jeanson, s'occupe de l'action culturelle entreprise par le théâtre de Bourgogne — « nous devons nous soucier de pratiquer le

monde tel qu'il est devenu et non pas tel qu'il a pu être pour d'autres que nous. Cette pratique du monde réel, du monde actuel, c'est le point crucial, c'est le centre de gravité de la seconde attitude : celle qui opte pour une culture vivante, pour une culture en acte; et s'il y a « action culturelle », animation culturelle, ce sera évidemment dans le sens où l'on s'efforcera de mettre les hommes en mesure de pratiquer le monde, aujourd'hui, un peu mieux qu'hier ». Ainsi, poursuit-il, « l'action culturelle pourrait-elle assez bien se définir comme un effort pour mettre nos contemporains — et nous-mêmes par voie de conséquence — en mesure de faire que ce monde soit de plus en plus réellement le nôtre, que cette histoire soit de plus en plus réellement l'histoire des hommes. »

Mais comment agir? Voici deux réponses qui se complètent l'une l'autre.

D'abord, celle que nous ont apportée trois acteurs du théâtre de Bourgogne que le journal de mes élèves avait interrogés :

AUTOUR DU MICRON : *On a parlé de démocratisation du théâtre? Quelle est alors sa place dans la société?*

RÉMY AZZOLINI : Oui, le théâtre est une chose vivante, par le rassemblement des gens dans une salle, la présence des comédiens, la confrontation d'un texte en direct; c'est le moyen d'une meilleure compréhension des hommes entre eux, par ce rassemblement justement. C'est le sens qu'on veut donner aux Maisons de la culture, dont le centre est le théâtre. C'est à partir de lui que, en général, on les construit. On s'aperçoit en effet que celles qui ne sont pas construites à partir de cela restent des coquilles vides.

ROBERT PAGES : Actuellement, en France, le théâtre se cherche; il y a beaucoup de jeunes auteurs mais ils n'ont pas atteint encore, dans l'écriture, le moyen de faire passer leur message.

RÉMY AZZOLINI : Oui, et puis on cherche à se baser sur le texte, on cherche à attirer un nouveau public, comment sortir du cercle des habitués du théâtre (enseignants, fonctionnaires, professions libérales...).

ROBERT PAGES : Le problème actuel, c'est de trouver et former un public.

RÉMY AZZOLINI : Il faut essayer de sérier le public, pour que — par exemple — les uns ne soient pas rebutés par ce qui plaît aux autres. Nous allons essayer de lancer une action culturelle en Saône-et-Loire : de faire justement des choses différentes pour des catégories différentes de publics. On ne peut, à tous, parler de la même chose.

AUTOUR DU MICRON : *Quand vous aviez monté* Grand'Peur et Misère du III^e^ Reich, *un spécialiste est venu, quelques jours auparavant, parler de Brecht et de sa pièce.*

RÉMY AZZOLINI : Oui, c'était André Steiger, le metteur en scène. C'est là la vraie solution : la préparation des spectateurs. Mais là encore il y a le problème financier, qui nous empêche — en fin de compte — de faire correctement notre travail. Car notre travail, ce n'est pas de planter le décor à 14 heures, de jouer le soir et de partir ensuite. Notre travail, c'est de discuter après, comme on le fait en ce moment; de pouvoir le faire avec tous les spectateurs, dans des groupes de discussions.

AUTOUR DU MICRON : *Vous l'aviez fait pour* l'État de siège, *de Camus. Mais cela n'a pas très bien marché.*

RÉMY AZZOLINI : Oui, cela dépend de l'animateur; et, surtout, s'il a en face de lui des interlocuteurs trop « intellectuels », qui connaissent bien les problèmes, il parle pour eux, et il y a alors 70 % des gens qui sont laissés en dehors parce que personne ne pose de questions... Ce qu'il faut faire, donc, c'est sérier les publics, ce qui est le but de notre action culturelle dont le découpage sociologique (= classement des gens par catégories sociales et professionnelles) sera probablement fait par Francis Jeanson. Ainsi, pour les jeunes : avec ceux qui ont suivi une scolarité secondaire on peut faire des allusions au théâtre classique; pas avec ceux qui ont cessé l'école après 14 ans. De même avec les adultes : un public d'ouvriers, d'employés, est différent d'un public d'étudiants ou de professeurs.

AUTOUR DU MICRON : *C'est le problème de l'aménagement des loisirs.*

RÉMY AZZOLINI : Oui. Il ne suffit pas d'asséner des loisirs aux gens; conférences, théâtre imposés à l'état brut, n'apportent rien.

AUTOUR DU MICRON : *En quoi va consister votre action culturelle en Saône-et-Loire?*

RÉMY AZZOLINI : Pour l'instant c'est à l'étude... On va essayer de trouver — en dehors des quelques centaines de spectateurs qui viennent à Beaune, à Chalon, à Autun, à Paray-le-Monial —

des publics partout où les gens se trouvent : dans les villages, les usines, les maisons de jeunes. Faire cela d'une façon plus directe, plus active que la représentation proprement dite. Il y aura discussion, préparation et même sketches écrits spécialement pour être discutés : vie quotidienne, émissions de télévision, journaux. Apprendre, aux jeunes notamment, à ne pas se laisser asséner des choses passivement, mais à être actifs devant l'événement.

AUTOUR DU MICRON : *Ne veniez-vous pas auparavant dans les établissements scolaires?*

RÉMY AZZOLINI : Si, mais sur un plan uniquement théâtral : on avait des acteurs ou des spécialistes qui venaient voir des scènes montées par les élèves. On rencontre encore aujourd'hui des jeunes de 17 ou 18 ans que cette expérience a marqués. C'est ce que l'on veut reprendre maintenant mais sous une forme moins littéraire, plus active. Car la radio, la télévision, le cinéma — même s'ils apportent quelque chose — laissent les gens dans leur isolement car ils ne peuvent discuter comme on le fait ce soir. Notre but est donc — parce que c'est indispensable — de rechercher le contact humain.

(Extraits de l'interview accordée à AUTOUR DU MICRON, journal de mes élèves, après la représentation des *Violettes*, de Georges Schéhadé, en février 1967. Les déclarations de Louis Cirefice, qui participait également à l'entretien, ne faisaient pas partie des extraits précédents.)

Depuis cette interview, l'action culturelle du théâtre de Bourgogne s'est précisée; la Maison de la culture de Chalon n'est pas encore ouverte, et pour cause : sa construction ne fait que commencer. Cependant il existe déjà une équipe très active qui — dans les locaux du « Studio 70 » — tente de sensibiliser le public de Chalon et sa région, dans un rayon moyen de 40 km. Une association de soutien (MC 70) s'est également constituée au sein de laquelle fonctionnent des groupes de travail (lecture commune, animation auprès des travailleurs, enseignement et culture, etc.) auxquels le public peut participer gratuitement. Mais le théâtre de Bourgogne veut éviter de tomber dans le défaut courant, que souligne Francis Jeanson dans la seconde réponse

que nous proposons maintenant : « La question que se posent en effet beaucoup de gens qui réfléchissent, c'est de savoir si ces énormes bâtiments ne sont pas voués, purement et simplement, à fournir un confort supplémentaire à des gens qui étaient déjà des privilégiés, qui n'avaient pas besoin de ça pour accéder à la culture. Mais ce qui m'intéresse en elles, c'est la possibilité qu'elles offrent, une fois que la construction en est décidée, d'engager ce qu'on appelle la phase de « préfiguration ». C'est-à-dire que l'équipe chargée d'animer la future maison dispose d'emblée (deux ou trois ans avant l'ouverture des portes) de crédits spécialement affectés à un travail d'animation locale ou régionale qui a pour but de préparer le terrain, en formant un public nouveau, actif, dynamique et qui se veuille de mieux en mieux partie prenante dans l'entreprise en cause. »

Pour amener ce public sur les lieux capables de lui offrir des moyens de culture véritable et personnelle; pour le préparer à prendre effectivement part à l'action culturelle; pour lui permettre d'assumer pleinement sa propre éducation; il faut d'abord le rejoindre, là où il se trouve. Les « *relais* » — souligne Francis Jeanson — le permettent. Ce sont des personnes ou des groupes qui se trouvent, par leurs fonctions, leur profession, leur vie personnelle, mêlés à la vie de la cité. Ce sont ces relais qui — dans le cas de Chalon et de ses environs, par exemple — amèneront à la Maison de la culture le public qui n'a pas encore été touché, et qui l'aideront à en faire *sa Maison*. Ainsi se fait l'action culturelle : à partir d'un foyer extrêmement vivace, elle s'étend peu à peu et, de proche en proche, grâce aux relais qu'elle engendre à mesure, elle tend à gagner une partie de plus en plus importante de la population.

Cependant, dans l'état actuel des choses — et pour gagner un plan plus général — l'action culturelle n'en est encore qu'à ses débuts. Ses moyens financiers sont limités : les ressources du ministère dont elle dépend ne représentent que 0,37 % du budget national pour 1970.

Malgré des années d'efforts, où en sommes-nous aujourd'hui?... alors que les Maisons de la culture sont démantelées sous de vains prétextes; alors que l'action culturelle et la décentralisation drama-

tique — lancée il y a près de 25 ans par Jeanne Laurent — sont condamnées à une pauvreté dont l'État lui-même se fait le chantre, puisque, de plus en plus clairement, il apparaît qu'il se décharge de ses responsabilités au profit d'intérêts dont la culture populaire est le moindre souci. « Pauvreté, pauvreté » dit-on de toutes parts. Aux consommateurs, impénitents gaspilleurs des deniers de la France; aux ouvriers, coupables spéculateurs qui évacuent à l'étranger les rogatons de leurs salaires somptueux; aux étudiants, ravageurs de « nouvelle société »; aux contribuables, mauvais patriotes qui ne voient pas que la culture de leur pays rayonne par la bombe atomique et le commerce des engins de mort; aux animateurs de l'Action culturelle, enfin, à qui l'on affirme que leur génie s'en portera mieux s'il offre aux masses laborieuses des comédiens en haillons et des théâtres en ruines. Et si le bon peuple n'est pas content, qu'il regarde la télévision; là au moins le spectacle n'est pas pauvre : les pièces de boulevard, les séries policières, les gadgets électroniques pour adultes demeurés, n'ont pas — Dieu merci — des budgets de misère!

Et pourtant, quelle grossière et périlleuse erreur commet un État qui ne comprend pas que les besoins culturels se font, malgré tout, de plus en plus aigus.

Il semble qu'il y ait, devant les progrès d'une société mécaniste et désincarnée, un sursaut — même viscéral — de l'homme contre ce qui prétend l'asservir. Nous l'avons vu récemment, et le voyons encore, en France et partout dans le monde. Il est normal que certaines couches de la population refusent d'être enchaînées à une société qui n'accepte de l'homme qu'un rôle de consommateur passif des biens qu'elle daigne lui offrir, qu'il s'agisse d'automobiles, d'appareils ménagers, de shampooings, de chanteurs, ou même de produits culturels. Des efforts considérables ont été déployés pour mettre ces produits à la portée du plus grand nombre : livres, disques, moyens audiovisuels se multiplient et sont de plus en plus accessibles — du moins, financièrement; cela est indéniable. Mais ce ne sont que des produits en tant que tels, des biens de consommation; la « *charge* » *culturelle* qu'ils injectent dans l'esprit de leurs acheteurs est minime. Tout comme était minime l'influence de l'enseignement

traditionnel, des causeries savantes, et des sermons du dimanche — qu'ils soient politiques, syndicaux ou religieux. La culture reste en fin de compte *extérieure* à l'individu, elle le frôle, elle l'égratigne à peine; c'est très rarement qu'il se sent concerné, qu'il l'appréhende pour en faire une part de soi-même, une nourriture véritable pour son esprit. S'il en avait vraiment faim — et ce doit être tout de même le cas pour une partie de la population, si minime soit-elle —, elle ne pourrait pas l'apaiser. Il ressent un manque culturel, un vide que personne, ni rien, n'a pu jusqu'ici combler.

C'est alors que l'on peut se demander quel sera l'impact réel de l'action culturelle, si dynamique soit-elle. Il y a d'abord la concurrence écrasante des « mass media » : les rejeter en bloc serait à la fois dérisoire (car notre refus ne leur ferait pas grand mal) et dangereux (car se serait nous livrer — nous et les autres — à leur merci); il semble qu'il vaille bien mieux apprendre à les combattre sur leur propre terrain, dans le but — bien sûr — d'aider l'homme à se libérer et à s'épanouir. Mais il y a peut-être plus grave encore : c'est que l'action culturelle risque, pour beaucoup, de venir trop tard. Non que son influence soit nulle; mais elle sera considérablement entravée par les couches d'idées préconçues, d'habitudes mentales, de paresse intellectuelle, d'isolement psychologique, d'égoïsme, accumulées au cours des années en chacun de nous, et frappant notre personnalité, notre tempérament, notre esprit, d'un sceau difficile à briser.

Pour que l'action culturelle puisse être pleinement efficace — et cela ne retire rien de ses efforts et de son influence actuels —, il faudrait qu'elle soit aidée par une école qui, tout au long des années de l'enfance et de l'adolescence, ait préparé l'homme à devenir le maître et le responsable de sa propre culture. Or ce n'est pas ce qu'a fait l'école traditionnelle, bien au contraire responsable de cette friche intellectuelle, de ce dégoût parfois très marqué pour la chose apprise, dont j'ai parlé tout à l'heure.

Il faudrait *que l'école soit conçue à la fois comme la préparation à l'éducation permanente et populaire, à l'action culturelle, et comme leur relais privilégié.* Or, comme le souligne encore le plan Langevin-

Wallon : « Le rôle de l'école ne doit pas se borner à éveiller le goût de la culture pendant la période de la scolarité obligatoire, quelle qu'en soit la durée. L'organisation nouvelle de l'enseignement doit permettre le perfectionnement continu du citoyen et du travailleur. En tout lieu, des immenses agglomérations urbaines jusqu'aux plus petits hameaux, l'école doit être le centre de diffusion de la culture. » C'est — tout naturellement — ici qu'intervient...

L'école ouverte, centre de rencontre et d'éducation populaire

L'école, continue le plan Langevin-Wallon, « doit être à la fois représentée sur tous les points du territoire et garder le contact avec les institutions et les hommes dont la mission est le progrès de nos connaissances culturelles. Elle exige la collaboration de tous, à quelque niveau de l'enseignement qu'ils appartiennent : maîtres répandus dans les campagnes et dans les villes d'une part, maîtres des écoles normales et des universités d'autre part... ».

L'heure est venue de choisir, et il faut maintenant franchir délibérément le fossé : *il ne peut plus y avoir d'école, au sens traditionnel du mot,* c'est-à-dire un bâtiment isolé au milieu d'autres bâtiments, secret, interdit, replié sur lui-même. Il ne peut plus y avoir, au sein de la communauté, ce temple sourd, muet et aveugle où l'on prépare de futurs infirmes, incapables de vivre pleinement et lucidement dans le monde actuel.

Or, *une école ouverte, c'est d'abord :*

UN CENTRE DE RENCONTRE.

Cela signifie que, selon des conditions bien précises mais libérales et fixées de commun accord, tout le monde peut y entrer et en sortir,

sans risque d'être importuné. Ici, on affiche « Entrée libre » mais on ne fait pas comme ces magasins qui, d'emblée, vous délèguent la vendeuse ou le chef de rayon. L'école est à tout le monde, tout le monde participe — financièrement et dans tous les domaines — à son entretien, donc tout le monde y a droit d'entrée. Elle n'appartient pas à l'Éducation nationale mais à la Communauté nationale — donc locale, qui en est partie intégrante.

Mais il est *a priori* difficile d'y faire venir ceux que l'on a évincés depuis tant d'années. Depuis longtemps déjà, elle s'est coupée de la population, et on n'y pénètre qu'avec gêne ou même inquiétude. Il faut donc y attirer le public, en lui permettant d'y rencontrer l'instituteur, le professeur ou n'importe quel enseignant, certes, mais aussi des animateurs de foyers culturels, des syndicalistes, des acteurs, des gens du quartier ou du village. Ce doit être *la Maison du peuple* — au vrai sens du mot — celle où il se sent chez lui et sait que c'est là qu'il rencontrera qui il souhaite rencontrer. *L'école ne doit plus seulement donner, mais aussi recevoir :* tout le monde peut y émettre son avis, ses suggestions, ses critiques, et participer aux réalisations de tous ordres dont elle est le foyer toujours actif et bouillonnant de vie. C'est là d'ailleurs que pourront se tenir des *permanences d'utilité publique* (psychologues scolaires, enseignants, assistantes sociales, parents d'élèves, etc.) qui fourniront des renseignements précis et multiples sur la vie sociale, professionnelle, familiale, économique, culturelle... C'est là aussi que l'on pourra trouver un local (salle de classe, hall, vaste couloir, etc.) destiné à présenter les *informations* locales, régionales, nationales ou internationales, que des habitants du village ou du quartier, des personnalités qualifiées, pourront commenter, à la demande. On devra savoir que l'école est ouverte de telle heure à telle heure; que tel jour est celui de la permanence d'un médecin pédiatre, d'un spécialiste de l'éducation ou des problèmes professionnels, d'un représentant d'une troupe de théâtre ou d'une association culturelle; qu'on y trouvera des renseignements concernant tous les sujets susceptibles d'intéresser la population, et dans tous les domaines de la vie. On devra aussi savoir que telle soirée sera consacrée au cinéma ou à une discussion

avec un écrivain, un syndicaliste, un architecte, un acteur, un éducateur; et que telle salle peut être réservée ce soir à une réunion de jeunes, à la préparation d'une exposition, d'une veillée, à une exposition ou à une séance de création artistique animée par un peintre ou un musicien. Il ne sera pas obligatoire que tout se passe dans l'école (elle n'y suffirait pas!); mais il faudra que, dans l'esprit de chacun, il soit bien clair que c'est à l'école qu'on trouvera le foyer de la vie communautaire, même s'il existe dans la localité plusieurs foyers secondaires d'activité. Et si, un soir, on n'a pu prévoir quelque chose de particulier, chaque habitant saura que c'est encore à l'école qu'il pourra discuter amicalement, de chose et d'autre, avec l'instituteur ou les gens du voisinage. Centre de rencontre, l'école devra être toujours ouverte, le plus longtemps possible, au plus grand nombre de gens possible.

Mais à qui reviendra cette lourde tâche de rendre vie à l'école? Un enseignant est tout indiqué, bien sûr, mais pas lui seul. Cependant, même si des modalités précises (horaires, rétribution, etc.) peuvent être prévues pour lui permettre d'assumer pleinement ces charges, il sera utile et préférable qu'il soit assisté d'animateurs qualifiés et permanents (au moins un par foyer) et de personnes dont la compétence dans un domaine particulier permettra de soutenir et varier les activités et d'en garantir la qualité.

Ce n'est pas là une chose impossible; cela se fait déjà en certains pays étrangers, dans des « communautés éducatives » vouées au service du peuple, et auxquelles le peuple participe et donne vie.

Mais l'école ouverte sera aussi...

UN CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE.

Cela signifie qu'on n'y dispensera pas seulement un enseignement, qu'on n'y mènera pas des activités uniquement réservées au temps de l'enfance et de l'adolescence mais qu'on pourra y participer à une éducation capable d'animer toute une existence.

La notion de « scolarité » doit être abolie. Qui dit scolarité dit

apprentissage centré sur des sujets en nombre réduit et aux perspectives étroites, limité à une période relativement courte de l'existence. Que deviennent les connaissances empilées dans les combles du cerveau? On les oublie, elles se diluent peu à peu dans les méandres d'une intelligence qui retourne à la jachère. Que devient une personnalité que l'école aurait pu aider à éveiller? Elle retombe à la paresse, à la grisaille, au néant. Alors que si l'école est ouverte à tous, ouverte sur tout, tout au long de la vie, elle devient le centre même de la vie commune, elle est la garantie de renouvellement, le terrain d'un enrichissement constant, au profit de tous.

Que fera-t-on dans cette école? On y apprendra peut-être — au sens où nous l'entendons encore aujourd'hui; mais sans que l'on ait à subir une autorité et des connaissances imposées du dehors. Et surtout : on participera à une communauté de travail regroupant ceux qui savent et ceux qui veulent apprendre, sans que l'on puisse d'ailleurs les ranger en deux catégories distinctes. Car *nous avons tous à apprendre les uns des autres.* C'est ce que j'ai voulu montrer en décrivant nos expériences — au cours desquelles élèves et professeur se sont mutuellement informés; en proposant au Point 4 un plan qui soit utilisable dans une salle de classe ou dans un centre d'éducation populaire :

— *ouverture sur le monde actuel;*

— *activité première des intéressés;*

— *liaison entre les activités de travail et les loisirs,* si profonde qu'on puisse passer sans difficulté ni réticence des unes aux autres. Il n'y a pas d'éducation donnée dans tel endroit précis, à tel instant fixé de la journée, de la semaine, de l'année, de la vie. Il n'y a que des informations, des réflexions, des suggestions, des confrontations, qui surgissent n'importe quand et qu'il faut apprendre à découvrir, à comprendre, à choisir, à organiser, pour déboucher sur une action utile à l'individu comme à la communauté tout entière.

Il est bien vrai qu'on apprend à tout âge, n'importe quand, n'importe où, de tout le monde et de n'importe qui. Aider à se construire un homme, une femme, qui soient toujours en éveil, qui vivent intensément *leur propre vie,* qui se tournent vers tous pour donner

et pour recevoir, voilà ce qu'offre aussi *la pédagogie constructive*. Nous l'avons décrite tout au long de ces pages, qu'elle a constamment imprégnées. Il suffit d'en rappeler quelques principes :

— *elle tente une approche consciente de notre époque*, en donnant à chacun le pouvoir de s'approprier fructueusement les moyens modernes d'information;

— *elle institue et perpétue le dialogue* au sein du groupe;

— *elle construit la personnalité* de l'élève en l'aidant à découvrir par lui-même ses propres potentialités, et elle ne détruit pas le jaillissement vital de la première enfance;

— *elle refuse l'échec* (au contraire de la pédagogie traditionnelle, basée sur la sanction, l'élimination, le dressage);

— *elle ne se prête pas à l'esprit de système*, qui sclérose les pensées et les volontés;

— *elle présente des moyens directement et immédiatement utilisables*, basés sur la *libération* de l'homme par lui-même;

— *elle est en perpétuel devenir*, elle s'enrichit des apports de tous, à tout instant, en toute circonstance.

Enfin, c'est une *pédagogie totale* : elle utilise les données et les possibilités de ce monde, l'événement, l'image, le son, la parole, en toute occasion; elle puise ses richesses dans tous les domaines, par conséquent, et tire parti de toutes les situations; elle regarde dans toutes les directions, reculant de plus en plus les limites de l'imagination; elle accepte les apports de toutes provenances, pourvu que ce soit pour enrichir et épanouir ceux qui la pratiquent. Et, comme elle s'exerce au sein de groupes de travail communautaires réunissant solidairement tous les intéressés, c'est aussi une *pédagogie fraternelle*.

Naturellement, ce serait là de belles paroles si elles restaient au stade théorique. Les expériences décrites précédemment, et le plan que nous avons proposé, leur donnent une base plus concrète. Mais, il est bien évident que, pour l'avenir, la pédagogie constructive, elle aussi, ce sera que ce qu'on voudra bien qu'elle soit, et que ce n'est pas à moi seul d'en décider.

Ses objectifs, d'ailleurs, ne rejoignent-ils pas ceux que le colloque d'Amiens a assignés à l'école :

1. « développer chez l'enfant l'aptitude au changement »;

2. « créer les conditions favorables à la construction d'une personnalité réelle, équilibrée, capable de rassembler de façon cohérente les informations multiples qui l'assaillent »;

3. « préparer l'homme de demain à la maîtrise des conditionnements économiques, et non à leur asservissement »;

4. « apprendre la participation, encourager au dialogue, former les enfants à la démocratie... leur enseigner la fraternité humaine en encourageant l'intérêt pour les problèmes nationaux et internationaux ».

Ouverture sur le monde, certes, mais aussi sur la vie de la communauté — l'une n'excluant pas l'autre mais permettant au contraire d'établir la liaison entre ces deux pôles aujourd'hui primordiaux.

Qui pourra refuser l'aménagement d'une salle de lecture, de bibliothèque ou de documentation, l'édition d'un journal chargé de refléter la vie locale ou de répercuter des préoccupations plus générales? Qui empêchera la création de groupes ouverts, réunissant des spécialistes et des non-spécialistes, pour rechercher les informations, les solutions touchant aux aspects et aux problèmes majeurs de notre époque ou répondant aux préoccupations immédiates des personnes rassemblées? Il ne s'agit même plus d'apprendre, de donner ou de recevoir, mais de tout cela à la fois, de façon à ce que chacun profite des apports de tout le monde, de chaque circonstance, de chaque instant, et que cette communauté qui se crée à partir des aspirations et des motivations de chacun devienne enfin une communauté vivante et fraternelle.

Utopie! Utopie et divagation! Voilà ce qu'on dira peut-être... Et c'est vrai si je suis le seul, si nous sommes quelques-uns, seulement, à y travailler. Elles existent pourtant en Grande-Bretagne, ces communautés éducatives qui font de l'école un foyer de vie qu'anime la volonté et le concours de tous. Pourquoi pas chez nous? Mais peut-être là-bas (est-ce donc si loin!) ont-ils une mentalité différente de la nôtre? Je crains qu'il ne soit plus facile de construire des maisons que d'abattre des préjugés. Ouvrir les esprits : la vraie difficulté est moins matérielle que psychologique...

C'est pourquoi l'*école ouverte* et la *pédagogie constructive* souhaitent joindre leurs efforts à ceux de l'*action culturelle*, lui servir de *tremplin* et de *relais*, pour mettre en place une véritable *éducation permanente et populaire*.

Mais ces efforts seront inutiles si nous n'aidons pas tous ensemble à...

Favoriser une attitude « évolutionnaire »

L'attitude évolutionnaire n'est pas une doctrine. Ce ne peut pas en être une; pas plus que l'école ouverte et la pédagogie constructive. Rassurons donc les inquiets : ce n'est plus un embrigadement dès les premiers âges de la vie! Mais c'est une lutte de tous les instants pour une ouverture plus large des esprits, un besoin constant de renouvellement, un appel incessant à l'imagination — dont Camus disait qu'elle engendre la bonté. Cette lutte, elle doit donc la mener en priorité contre elle-même, se gardant de la rigidité, du vieillissement prématuré et des dogmes impitoyables. Si elle n'agissait pas ainsi, elle sombrerait très vite dans le gouffre où finissent par être englouties toutes les idéologies, si révolutionnaires soient-elles : à plus ou moins brève échéance, elles se figent dans le sectarisme et le cérémonial.

Il est donc impossible de définir ce que peut être l'attitude évolutionnaire, car elle n'est pas imposée de l'extérieur et ne peut survivre que si elle est *assumée par l'intéressé lui-même*. Elle n'est pas fixée *a priori*, elle se détermine peu à peu, en chacun de nous, à mesure que nous réfléchissons et agissons, elle sort peu à peu du néant et ne se dessine qu'*a posteriori*. Pas de droit chemin, pas de chapelle! Mais, pour celui qui l'accepte, une *flèche de pensée et d'action* qu'il dirige lui-même. Ce n'est pas l'attitude évolutionnaire qui détermine l'homme, mais l'homme qui détermine l'attitude évolutionnaire.

Ce qu'on propose donc n'est qu'un canevas, ce ne peut être que cela, mais suffisamment souple pour s'adapter aux circonstances et selon la volonté de celui qui l'accepte, suffisamment solide pour

l'aider à sortir de lui-même, suffisamment large pour laisser quiconque le refuser.

Au Point 4, j'avais situé l'attitude évolutionnaire par rapport à l'évolution et à la révolution. Mais il est temps de la préciser, afin que son dessin soit plus clair dans les esprits et offre — le cas échéant — une prise plus franche et plus nette à la contestation. Francis Jeanson nous aide quand il dit que « les révolutions effectives se préparent jour après jour, par une action patiente qui vise tout ensemble à modifier les situations (à les rendre révolutionnaires) et à mettre autant d'hommes que possible en mesure d'en tirer profit le moment venu. Ce n'est pas en refusant l'ensemble du système que nous deviendrons capables de le transformer réellement; et le refus que nous prétendons lui opposer sur tel ou tel plan est rendu fort suspect par notre quotidienne façon de jouer le jeu sur une quantité d'autres ».

Il ne s'agit pas en effet de s'octroyer des titres que nous ne méritons pas : je ne puis m'intituler révolutionnaire à partir du moment où je participe, au volant de ma voiture, devant mon poste de télévision, à une société que je prétends combattre. Il ne sert à rien d'avoir des attitudes extrémistes si l'on sait que, dans 1 an, 10 ans, 30 ans même, on les reniera. Et comme la plupart des gens sont dans une situation analogue, il sera sans doute très difficile d'en faire des révolutionnaires au sens où on l'entend habituellement. « Il y a beaucoup de gens (au sein d'une certaine minorité) qui se veulent révolutionnaires, mais il n'en résulte pas que la situation, dans nos pays, soit réellement révolutionnaire », confirme Francis Jeanson. « On ne peut pas, là encore, se bercer tout le temps d'illusions et se raconter que c'est pour demain matin, si ce n'est pas vrai, si ça ne peut pas être vrai. » Et — il faut bien le dire — les conditions ne sont pas encore réalisées. Elles ne l'étaient pas plus en mai 68, car les faits qui auraient pu déclencher la révolution sont venus se plaquer sur une situation et sur des esprits qui n'y étaient pas préparés, aidés en cela d'ailleurs par une atmosphère équivoque et l'attitude plus qu'indécise de certains groupements politiques ou syndicaux.

Il ne peut y avoir qu'une révolution, lente et permanente, mais

tout aussi décisive et bien plus irréversible : celle des esprits — qui est déjà en marche, même si cela ne paraît pas encore évident. La première barricade, c'est contre nous-mêmes qu'il faut la dresser, et trancher résolument dans le vif de nos habitudes mentales. L'attitude évolutionnaire est la préparation continuelle à cette révolution, qui paraît bien plus rassurante que les autres mais qui n'en inquiète pas moins les gens et les systèmes en place car elle ébranle, dans l'esprit de chacun de nous, la légitimité de leur pouvoir. Sans attendre d'être surprise par cette révolution, l'attitude évolutionnaire la prépare, l'enrichit en l'élaguant, en la consolidant, en la rendant plus vivante, plus accessible non plus à une minorité mais au peuple tout entier. Il y a là un énorme travail d'accession à la conscience à mener dès aujourd'hui, par petites touches, même légères, même fragiles, mais inlassablement répétées. Car il faut bien le dire — aussi contradictoire et choquant que cela puisse paraître : la révolution est aristocratique, elle est réservée à un petit nombre de caractères d'élite, dont les sentiments exacerbés ou raffinés ne sont pas forcément concevables par tout le monde. Il ne s'agit pas de la vulgariser au point de l'embrigader et de la noyer dans la masse (ce qui est pourtant arrivé à la plupart de celles qui ont eu lieu jusqu'ici); il ne s'agit pas non plus d'en faire un produit de consommation courante, comme le voudraient certaines publicités qui utilisent un langage pseudo-révolutionnaire propre à laisser entendre à M. Dupont de Mes Pantoufles qu'il est un guérillero parce qu'il a osé « rompre froidement avec l'habitude », « passer à la révolte », « s'offrir le plaisir de la rébellion » en dégustant « ouvertement » un verre de Chartreuse!... Mais il s'agit plutôt de préparer le peuple à assumer lui-même la révolution des esprits en lui apprenant, au préalable, à la comprendre et à la vivre.

Comment faire cette préparation? En tentant résolument de respecter et faire vivre les grandes lignes de l'attitude évolutionnaire — que nous venons de compléter — mais aussi les principes de base suivants, applicables par chacun de nous :

— *accepter le dialogue*, ouvert, clair, sans dérobade ni démagogie;

— *se remettre sans cesse en question*, en acceptant de renouveler nos connaissances certes, mais aussi notre mentalité;

— *se tourner vers le monde* dans toutes les directions, en essayant de comprendre la société sous ses aspects humains, économiques, sociaux, politiques, culturels, etc. Se mettre en état de *réceptivité permanente et totale;*

— *comprendre qu'il est un moment où il faut céder la place*, à plus compétent, à plus dynamique, à plus jeune que soi; ce qui ne veut pas dire qu'on accepte pour autant l'ingratitude, et la négation de l'œuvre menée jusqu'alors;

— et pour quiconque est mêlé aux problèmes de l'école (au sens très large où nous l'entendrons désormais), savoir qu' « *A tout éducateur, il est interdit de vieillir* », (psychologiquement, bien sûr; pour le reste, hélas!...).

Mais est-ce réellement possible? Certes, les grandes lignes proposées sont accessibles à un certain nombre d'entre nous; mais il faut savoir aussi qu'il y a des réalités bien nettes, qui peuvent entraver — voire étouffer — l'initiative, et qu'il faudra surmonter. Notons les deux principales :

— *l'inertie* de l'homme en général, et son hostilité instinctive, sinon réfléchie à toute nouveauté décisive;

— *l'essoufflement* rapide de toute initiative qui se bornerait à détruire sans faire des propositions concrètes et précises pour aider à reconstruire.

Ceux qui, en mai 1968, ont su réveiller l'apathie générale et éviter l'essoufflement ont réellement construit quelque chose de neuf, et maintenant — sur cette lancée — certains les imitent ou se lancent plus franchement encore dans la lutte qu'ils menaient depuis de si longues années déjà. D'autres, par contre, se sont époumonés en luttes stériles et sans cesse recommencées qui ont, sans profit pour personne, exaspéré les « braves gens », les bonnes consciences, les petits-bourgeois de tous bords, leur permettant ainsi de faire avorter la révolution.

Pour avancer, il faut :

— *briser cette inertie* (un choc comme celui de mai a pu être salutaire — on ne peut encore le savoir — s'il a « cristallisé » de simples velléités pour les transformer en actes lucides et efficaces);

— *motiver l'action* en la rendant acceptable, et assimilable, par le plus grand nombre (telles sont les conditions d'une véritable action générale); en veillant à ce qu'elle réponde à des aspirations communes et véritables (certaines actions dites « de masse » sont retombées parce qu'elles ne s'appuyaient pas réellement sur cette nécessité première);

— *proposer des actes directs, clairs et positifs, certes contestables* (c'est-à-dire : critiquables afin de permettre des propositions constructives) mais contenant en germe d'autres actes plus efficaces encore et plus importants. En somme : *que toute action contienne en germe une nouvelle action;*

— *laisser l'imagination prendre le pouvoir*, et savoir que l'imagination de tous vaut bien plus que l'imagination d'un seul. Cette revendication ne suit pas une mode, mais ne fait qu'exprimer une aspiration légitime : l'imagination est depuis si longtemps étouffée, assassinée même, qu'on peut raisonnablement exiger qu'elle retrouve sa vraie place au sein d'une société qui la refuse continuellement.

Ainsi donc, l'attitude évolutionnaire devrait pouvoir nous aider à préparer la Révolution des esprits dont j'ai parlé plus haut, et qui, moins spectaculaire et moins brutale que les autres, n'en est pas moins la seule condition, pour les hommes, d'un peu plus de liberté et de fraternité.

A l'heure actuelle, le souffle de mai 68 a passé et semble évanoui. Les vieux, rassurés pour un temps, sont retournés à leur somnolence, à leur béate autosatisfaction, même si leurs rêves sont parfois teintés d'un peu d'inquiétude. Les jeunes, apparemment meurtris, désabusés, semblent avoir perdu — du moins pour un temps — l'espoir de voir sur cette terre la société dont ils rêvaient, bien qu'il lui fût difficile de naître sur un sol aussi âpre et stérile. Mais c'est à eux cependant qu'il incombera de faire germer ces pierres rondes et dures comme l'égoïsme et la paresse des hommes; à eux et aux adultes en qui brûle encore

la flamme de cet « esprit de jeunesse » dont parle Bernanos, et qui, envers et contre tous, l'empêchent de mourir.

C'est alors que l'École ouverte trouvera — trouve déjà, peut-être — sa place. Car c'est à elle d'empêcher les uns de dormir et de leur faire comprendre qu'il est un temps pour tout ; c'est à elle aussi de redonner espoir aux autres en les aidant à construire, pierre par pierre, grain par grain, la société dont ils veulent être les vrais artisans.

De toute façon, que nous le voulions ou non, le pari est engagé: c'est à chacun de nous de dire s'il sera perdu ou gagné.

ET MAINTENANT?

... Le moment est venu pour le lecteur, s'il le désire, de participer, soit par la réflexion, soit par l'action individuelle ou collective, à la construction de l'ÉCOLE OUVERTE.
C'est pour lui permettre de mesurer plus clairement encore le rôle primordial qu'il va jouer désormais que je lui présente les documents qui suivent.
Ceci n'est pas une conclusion : il ne peut y en avoir.
C'est au contraire ici que TOUT COMMENCE.

Annexes

Matériaux pour servir de base à une réflexion et à une action constructives au sein de l'école ouverte

Ces quelques pages souhaitent ne pas être une simple énumération de renseignements que l'on parcourt d'un œil plus ou moins distrait. Si le lecteur le veut (mais ce n'est nullement une obligation!), ce peut être une véritable FICHE DE TRAVAIL qui l'aidera à préparer son action personnelle par une réflexion plus approfondie sur les problèmes que nous venons d'aborder ensemble. Mais s'il souhaite seulement — ce qui est déjà beaucoup — se documenter plus avant, les renseignements qui vont suivre devraient être capables de lui offrir des informations suffisamment claires et efficaces. C'est donc à la fois pour « éclairer » mon *livre* et pour étendre le champ de son utilisation jusqu'à l'*action* concrète et immédiate que j'ai recensé ces renseignements.

Ils sont peu nombreux, mais c'est par prudence et par souci de clarté : je m'en suis tenu à ceux que je connaissais bien, pour les avoir utilisés et en avoir apprécié la valeur; ce qui n'enlève rien à ceux que j'ai dû laisser de côté.

Et puis, dans ce genre d'ouvrages — et d'une manière plus générale d'ailleurs — on ne propose pas assez souvent le moyen d'agir par soi-même, en toute lucidité. C'est cette lacune que j'ai tenté de combler un peu.

Si, donc, le lecteur souhaite réfléchir ou agir, soit individuellement, soit en groupe, je crois que le plus simple est de reprendre...

Ce livre

Il suffit de partir du plan général qui suit ces annexes, et qui est aussi la table des matières; puis de reprendre les têtes de chapitres, que j'ai nommées Points 1, 2, 3, 4 et 5. A l'intérieur de ces « Points », les titres

des paragraphes importants sont suffisamment mis en évidence pour qu'on les puisse retrouver facilement, et ils sont complétés — quand cela est nécessaire — par une progression inscrite en marge.

On trouvera à la fois des TÉMOIGNAGES, qui prouvent que l'action est d'ores et déjà possible; et des PROPOSITIONS, qui offrent un champ de réflexion que l'on peut sans cesse élargir par une remise en cause constructive, que j'appelle « contestation », en les discutant par petits groupes qui, à leur tour, feront d'autres propositions. Et pour ceux qui souhaitent simplement savoir où l'on se trouve actuellement, dans le domaine de l'éducation, il sera utile de se servir de la base offerte par nos « constatations ».

De toute façon, et dans tous les cas, il sera peu à peu évident qu'on ne peut s'en tenir là et qu'il faut s'adresser à d'autres sources de documentation et de réflexion. Ainsi, ces...

Articles et brochures de l'auteur

« Documentation et débats au C.E.T. », dans l'*Éducation* du 8 février 1968, p. 16-19.

« Expérience vécue à l'école », dans *L'École des parents*, mai 1968, p. 64-67.

« Le rapport maître-élèves et l'éducation de la parole dans un C.E.T., » dans *les Cahiers pédagogiques*, n° 77, octobre 1968, p. 57-61.

« Ma classe... c'est une équipe », dans *Le Coopérateur de France*, n° 489 septembre 1969.

Dans la collection des « Bibliothèques de Travail, Second Degré (BT 2) » publiée par l'I.C.E.M. et les Cercles de Recherche et d'Action pédagogique :

La Publicité, n° 9, juin 1969, par Michelle et Bernard Eliade — 3 F.

Combien d'Hiroshimas?, mars 1970, par Bernard Eliade — Introduction de Jean Rostand — 3 F.

Il convient d'ailleurs de citer toute la collection qui s'adresse aux élèves du Second Degré (comme les B.T. s'adressent à ceux du Primaire). Elle est rédigée, expérimentée et contrôlée par des professeurs et leurs élèves. Parues en 1968-1969 : la Conquête du Far-West — Le Volcanisme en Auvergne — Albert Camus — La Vie — La Révolution d'Octobre — Stendhal et la peinture du cœur humain — Histoire de la conquête des droits syndicaux — L'Automobile et ses mythes — l'Affaire Dreyfus.

Quelques ouvrages de base

Louis Cros : *L' « Explosion » scolaire*, comité universitaire d'information pédagogique, 1961 — 6,65 F.

Le Plan Langevin-Wallon, édité par « L'école et la nation », 19, rue St-Georges, Paris 9e — 1,50 F.

Joffre Dumazedier : *Vers une civilisation du loisir*, Seuil 1962 — 15,40 F.

Mass Media, trois ouvrages publiés chez Bloud et Gay, 1966 — 9 F chaque. 1. *La Presse d'aujourd'hui;* 2. *Radio, Disque, Chanson;* 3. *L'Homme et l'image.*

Marcel Bataillon, André Bergé et François Walter : *Rebâtir l'école*, Payot (Études et Documents), 1967 — 19 F.

L'Animation culturelle, les Éditions ouvrières, collection « Vivre son temps », 1964 — 8,70 F.

Célestin Freinet : *Les Invariants pédagogiques* (Un petit livre fondamental) — Publié par l'I.C.E.M. (voir ce sigle) dans la « Bibliothèque de l'école moderne », sous le numéro 25 — 3 F.

R. Belperron : *Le Fichier scolaire documentaire*, publié par l'I.C.E.M. également — B.E.M., n° 33-34.

Et aussi les ouvrages de poche, toujours publiés par l'I.C.E.M. (numéro simple 3 F, numéro double 5 F) : 1. *Formation de l'enfance et de la jeunesse*, par C. Freinet; 6. *La Santé mentale des enfants*; 15. *Les Plans de travail*, par C. Freinet; 18-19. *Les Techniques audio-visuelles*, par C. Freinet; 24. *La Part du maître*, par Élise Freinet; 26. *Les Maladies scolaires*, par C. Freinet; et enfin les numéros spéciaux (9 F chaque) : 20-23 et 35-38. *Naissance d'une pédagogie populaire* (t. 1 et 2), par Élise Freinet; 29-32. *Bandes enseignantes et programmation*, par C. Freinet; 42-45. *Travail individualisé et programmation*, par C. Freinet et Berteloot.

Sans oublier les principaux ouvrages de C. Freinet, publiés chez d'autres éditeurs : *Essai de psychologie sensible*, Delachaux et Niestlé — 12 F : « La construction de la personnalité par le tâtonnement expérimental », *L'École moderne française*, Éditions Rossignol — 6 F; « Une école à la mesure de notre époque » — *Les Dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé — 8 F : « Une pédagogie du bon sens », *Les Techniques Freinet de l'école moderne*, Bourrelier-Armand Colin — 6,50 F : « Un guide pratique et le contenu de nombreuses expériences » auxquels il faut

ajouter : *Le Journal scolaire*, en vente à l'I.C.E.M. — 6 F : « Un guide pratique mais aussi toute une pédagogie. »

ROGER LALLEMAND : *Pour tout classer*, I.C.E.M., 1966 — 8 F.

Réflexions pour 1985 (publié par la Documentation française, 16, rue Lord-Byron, Paris 8e) — 4,65 F : Les prévisions pour *1985* à partir des données actuelles; un style parfois obscur mais un grand nombre de sujets de méditation sur la formation, la consommation, les loisirs, l'administration, etc.

Que faire de la révolution de mai? par le Club Jean Moulin, Éditions du Seuil — 6 F. Des propositions un peu concises mais utiles sur l'économie, l'O.R.T.F., l'entreprise, l'université, l'administration et la décentralisation.

EDGAR MORIN, CLAUDE LEFORT, JEAN-MARC COUDRAY : *Mai 1968 : la brèche*, Fayard — 10 F. Une étude sociologique du mouvement de mai.

THOMAS SUAVET : *Dictionnaire économique et social*, les Éditions ouvrières. (Économie et humanisme) — 19,95 F : un ensemble clair et très complet.

P. DUCASSÉ : *Formation intellectuelle et méthodes d'expression*, t. 1, Dunod 1962 — 4,50 F.

P. SALLES : *Initiation économique et sociale*, Dunod, 1965. Textes, tableaux et documents divers sur la production et ses problèmes (t. 1 : 16,60 F); Le produit national, sa répartition, les échanges, les aspects des sociétés industrielles (t. 2 : 19,60 F).

Marabout Université nº 125 : *La Civilisation des loisirs* — 6,50 F.

ROGER CLAUSSE : *Le Journal et l'actualité*, Marabout Université nº 133 — 7,50 F.

Les Lycéens gardent la parole, Éditions du Seuil (collection « Politique ») — 4,50 F. Pour savoir ce que pensent les lycéens.

Et quelques autres encore

ÉMILE COPFERMANN : *La Génération des blousons noirs* (6,15 F) — *Problèmes de la jeunesse* (6,15 F) — *Le Théâtre populaire, pourquoi faire?* (6,15 F). Édités par la Petite Collection, Maspéro.

HUGUETTE BASTIDE : *Institutrice de village*, Mercure de France, 13,50 F.

ANDRÉ ROUÈDE : *Le Lycée impossible*, Le Seuil, 1967, 21 F.

Lettre à une maîtresse d'école, par les enfants de Barbiana, Mercure de France, 1967 — 16,60 F.

Collection SUP aux Presses universitaires de France (chaque volume : entre 8 et 11 F, selon les cas). *Introduction à la Pédagogie — L'Art et l'École — Éducation nouvelle et classes pratiques — Éducation sans frontières — Le Pédagogue et les images.* EN PRÉPARATION : *La Coopération à l'école — La Crise mondiale de l'éducation — La Créativité à l'école — LE DIALOGUE EN PÉDAGOGIE.*

Journaux, revues et publications diverses*

Là aussi il y a abondance. Je ne citerai que :

Les Cahiers pédagogiques — En vente au S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris 6e. Directeur de la Publication : Jean Delannoy, 11, avenue de Tamamès, 64-Biarritz. Revue très vivante, à laquelle sont liés les Cercles de Recherche et d'Action pédagogiques, dont je reparlerai plus bas. Outre un « Petit bleu » qui traite de diverses questions touchant à l'Éducation, ils publient dans chaque numéro une étude approfondie sur un sujet particulier, alimentée par les témoignages de nombreux éducateurs. Je citerai notamment :

— N° 19 et 20 : *L'Enseignement du français* — 2,75 chacun.
— N° 42 : *L'Administration des établissements* (mai 63) — 3,75 F.
— N° 46 : *La Discipline et l'Éducation* (février 64) — 3,50 F.
— N° 50 : *Le Travail dirigé* (octobre 64) — 3,00 F.
— N° 52 : *Problèmes de l'enseignement d'aujourd'hui* (février 65) — 3,50 F.
— N° 55 : *La Démocratie à l'école* (septembre-octobre 65) — 3,75 F.
— N° 59 : *L'Éducation sexuelle* (février 66) — 4,00 F.
— N° 62 : *De l'interrogation au dialogue* (septembre 66) — 4,00 F.
— N° 63 : *Aspects de la réforme à faire* (octobre 66) — 3,00 F.
— N° 64 : *Périscolaire ou enseignement de l'avenir?* (novembre 66) — 4,00 F.
— N° 65-66 : *L'Enseignement de l'histoire* (janvier, février 67) — 3,50 F chaque.
— N° 67 : *Contenu des études littéraires* (mars 1967) — 4,00 F.
— N° 68 : *Les Classes de transition* (mai 67) — 4,00 F.

(*) Les prix indiqués sont sans garantie ; ils ne peuvent donner qu'une idée approximative du coût des ouvrages.

— N° 69 : *La Télévision, fait social* (septembre 67) — 4,50 F.
— N° 70 : *Le Théâtre* (octobre 1967) — 4,50 F.
— N° 72 : *L'Art n'est pas un luxe* (décembre 67) — 5,00 F.
— N° 73 : *L'Enseignement à temps partiel* (janvier 68) — 4,50 F.
— N° 76 : *Des lycéens vous parlent* (septembre 68) — 3,00 F.
— N° 77 : *Parler, écrire* (octobre 68) — 4,50 F.
— N° 78 : *Les Classes nouvelles : Avenir ou passé?* (novembre 68) — 5,00 F.
— N° 79 : *Propositions pour renouveler l'enseignement et modifier les structures* (décembre 68) — 4,00 F.
— N° 81 : *La Relation maître-élèves* (mars 1969) — 4,50 F.
— N° 83 : *Notes et Contrôles* (septembre 1969) — 4,00 F.
— N° 84 : *1968-1969, Essai de bilan* (octobre 1969) — 4,00 F
— N° 85 : *1968-1969, Essai de bilan, suite* (novembre 1969) — 4,00 F.

A paraître en 1970 :
— N° 87 : *Programme ou rénovation?* (histoire, géographie, instruction civique).
— N° 90 : *Examens.*
— N° 91 : *Théâtre, diction.*

Numéros spéciaux :
— *Manifeste pour l'Éducation nationale* (avril 63).
— *Responsabilités actuelles de l'école* (janvier 64).

L'Éducateur, publié par l'I.C.E.M. (qui publie également les Bibliothèques de Travail); plusieurs éditions pour le premier et le second degré. De nombreux articles, des idées, des suggestions et des comptes rendus d'expériences. A noter les *Dossiers pédagogiques*, et parmi eux : 2. Instructions officielles; 5. L'organisation de la classe; 6. Bandes enseignantes; 7. Plus de manuels, plus de leçons; 9. Exploitation pédagogique des complexes d'intérêt; 11. Journal scolaire au second degré; 18. Enquêtes et conférences au second degré; 21. L'emploi des moyens audiovisuels.

L'Animateur culturel, « revue des animateurs de l'Éducation populaire laïque éditée par la ligue de l'Enseignement », 3, rue Récamier, Paris 7e. Abonnement = 8 numéros : 12 F. Un outil indispensable pour comprendre l'éducation permanente et populaire, et pour y travailler efficacement. Tous les numéros sont intéressants, et tout particulièrement : N° 53 (juin-juillet 68) consacré à l'éducation permanente en général; N° 54 (septembre-octobre 68) : Mai 68, révolution culturelle? N° 55 (novembre 68), numéro spécial sur la lecture; N° 56

(décembre 68) : L'Éducation populaire face aux grands moyens de communication de masse.

L'École des parents, revue de l'association du même nom; abonnement annuel, 10 numéros : 30 F — 4, rue Brunel, Paris 17e. Nombreux articles, variés et de grande tenue, sur les problèmes et aspects de l'Éducation. On ne peut citer aucun numéro en particulier : la collection complète de L'École des parents est une mine de renseignements indispensables.

Il me faut aussi recommander quelques brochures de première utilité :

Une expérience d'autodiscipline, par René Nodot (Journée pédagogique de l'Enseignement technique, académie de Lyon 1963). R. Nodot a également écrit : *La Discipline dans les centres d'apprentissage*, Dunod 1958 — 2,80 F.

Avant-projet d'établissement « expérimental » à Mulhouse, distribué par l'Association pour la modernisation de l'enseignement, 16, rue Louis Pasteur, 68-Mulhouse.

Et, naturellement, on trouvera de nombreux articles portant sur les problèmes de l'enseignement dans :

L'Éducation (ex. : « Éducation nationale »), publication hebdomadaire en vente au S.E.V.P.E.N., ou par abonnement (selon les cas : 28 à 48 F).

Le Monde, dont les articles touchant à l'éducation et à l'école sont toujours très utiles parce qu'objectifs et approfondis.

Pour le lecteur qui souhaite apporter sa contribution aux efforts de tous ceux qui luttent pour une École résolument moderne et une Éducation véritablement Permanente et Populaire, il y a possibilité de trouver renseignements ou moyens d'action en s'informant auprès de

Quelques organismes ou associations

particulièrement ouverts et dynamiques :

L'Institut coopératif de l'école moderne (l'*I.C.E.M.*, déjà cité), place Bergia ou B.P. nº 282, 06-Cannes. C'est là que fonctionne la *Coopérative de*

l'enseignement laïc, fondée par Célestin Freinet, et qui fournit tout le matériel utilisé par les techniques Freinet (imprimerie à l'école, matériel pour travail individualisé et programmation, fichiers autocorrectifs, bandes enseignantes, Bibliothèque de travail premier degré (près de 700 titres) ou second degré (collection nouvelle, lancée cette année en collaboration avec les « Cahiers pédagogiques ». *L'Éducateur* (déjà cité), des ouvrages d'éducation, etc. Le mieux est d'écrire!...

Les Cercles de recherche et d'action pédagogiques (*C.R.A.P.*) qui travaillent en liaison avec les « Cahiers pédagogiques ». Ils regroupent d'une façon très libre tous les ordres d'enseignement, et tous les éducateurs — enseignants ou autres — sans souci de la hiérarchie et des professions; ils souhaitent au contraire s'OUVRIR sur le monde extérieur et attirer à eux toute personne intéressée par les problèmes de l'Enseignement et de l'Éducation en général. En pleine expansion, ils sont représentés par des groupes d'importance variable, souvent constitués spontanément. Fait remarquable pour une association à caractère pédagogique, l'ambiance y est détendue et très sympathique. Pour tous renseignements, s'adresser aux « Cahiers pédagogiques » ou à M. Aimé Janicot, 1, rue Léon Journault, 92-Sèvres.

La Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 3, rue Récamier, Paris 7e, très dynamique, qui publie au moins trois publications de grand intérêt : *L'Animateur culturel* (déjà cité), *Image et Son* (spécialisé dans le cinéma), et *Pourquoi?* (revue d'information). Mais on peut citer toutes les initiatives utiles de la Ligue de l'enseignement, tant il y en a (valises pour les veillées lecture; diapositives sur le théâtre, le cinéma, la publicité, la jeunesse, etc.; dossiers sur l'actualité ou l'économie, etc.). Là aussi, il faut écrire!...

Peuple et Culture, 27, rue Cassette, Paris 6e, naturellement. Là encore, de multiples activités et des initiatives heureuses (stages de formation d'animateurs, groupes de recherche, éditions de fiches ou de livres (au Seuil), documentation diverse, etc.).

Plus spécialisé, le *Laboratoire coopératif d'analyses et de recherches* (14, avenue Louis Roche, 92-Gennevilliers) offre un précieux concours dans le domaine de l'éducation et de l'information du consommateur : il publie un bulletin, qui analyse scrupuleusement les produits mis en vente; il édite des brochures sur l'éducation du jeune consommateur, sur la manière de lire les étiquettes; il offre des séries de diapositives sur la publicité, etc.

Et aussi, bien que déjà citée, l'*École des parents*, qui publie une revue du même titre et une autre, intitulée *Le groupe familial*. Mais elle organise aussi des stages de formation, des cycles de conférences, des émissions de radio ou de télévision; elle offre des conseillers aux familles, des présentations de films, des débats, etc.

Naturellement, ce ne sont là que quelques organismes; il y en a des centaines dont le travail est précieux et efficace. Je n'ai parlé que de ceux que je connaissais... Si le lecteur, d'ailleurs, souhaite créer — ou participer à — quelque chose de nouveau, il peut méditer ces

Propositions :

I. Tables rondes et groupes de travail

« L'ÉCOLE OUVERTE » étant un *livre-action*, il est souhaitable qu'elle soit l'occasion de réunir des *tables rondes*, au cours desquelles un petit groupe de personnes — qui ont lu et discuté le livre de façon très approfondie— donne la réplique au public, averti suffisamment à l'avance pour que certains « spectateurs » deviennent spontanément « acteurs ». Si le débat est fructueux, il se dessinera peut-être un *groupe de travail* (relativement peu nombreux, d'ailleurs par souci d'efficacité) qui prolongera, par sa réflexion et son action, les grandes lignes proposées dans l'ouvrage.

Ces Tables rondes devront être conçues non comme des conférences poussiéreuses, académiques, soporifiques, mais au contraire comme une communication entre tous les occupants de la salle; pour créer cette ambiance « ouverte » peut-être sera-t-il intéressant de mettre en place ce que j'appelle une « enveloppe ». Ainsi, avant et après la discussion, autour du lieu même de la Table ronde, pourra-t-on aménager des salles ou des galeries, dans lesquelles le public — accueilli par une musique d'ambiance — étudiera des travaux d'élèves, des panneaux documentaires, des exemplaires de journaux scolaires, des revues, des brochures, des livres; ces documents étant d'ailleurs réunis et présentés par toutes les personnes qui tentent de faire avancer les problèmes de l'École. La Table ronde sur l' ÉCOLE OUVERTE permettrait donc de présenter le livre et son action d'une façon dynamique et attrayante; mais, également, ceux qui travaillent localement dans le même sens pourraient faire connaître leurs travaux; enfin, à l'issue de la réunion,

pourrait se constituer le noyau de personnes qui animeraient ensuite le quartier, le village ou la ville où se serait déroulée cette manifestation.

Cette formule est d'ores et déjà à l'étude à Chalon-sur-Saône et Dijon où des Tables rondes sont prévues.

II. Création de la revue : « École ouverte »

Elle n'existe pas encore; mais elle peut exister. Il s'agirait d'une publication mensuelle ou hebdomadaire qui tenterait de présenter au grand public la synthèse des grandes questions dans le domaine de l'école. Pourraient y écrire, ou participer aux activités qu'elle patronnerait, toutes les personnes intéressées ou se sentant concernées par les problèmes de l'école. Il serait inutile, d'ailleurs, de recouper le domaine exploité par « l'*Éducation* », ou « *l' École des parents* »; comme de s'ajouter en surnombre aux initiatives prises par les organismes déjà existants. Il faudrait plutôt que cette nouvelle publication « colle » à l'actualité, selon une formule proche des revues d'information; utilisant une présentation, une typographie, un format attrayants et vivants; gardant cependant le souci de rester honnête, impartiale, équilibrée, sans pour autant verser dans une neutralité fade et inefficace. On y pourrait trouver des rubriques telles que des dossiers de fond sur une grande question; des comptes rendus de réunions, d'activités, de tentatives; une tribune libre; des notes brèves et précises destinées à informer très rapidement le lecteur; des propositions d'action; des « portraits » de personnalités, d'expériences, d'établissements, de groupements particulièrement dynamiques et dévoués à la cause de l'éducation. Tout naturellement, étant donné l'ampleur des sujets abordés et la souplesse de la formule proposée, « ÉCOLE OUVERTE » justifierait son titre : elle serait *ouverte à tous*, et bien entendu aux jeunes, sans aucune distinction de classe, de profession, sans souci particulier de la hiérarchie; elle serait *ouverte sur tout* ce qui concerne l'école; mais elle ne se ferait l'écho d'aucun parti, d'aucune idéologie politique, religieuse ou philosophique : les laissant s'exprimer dans ses colonnes, elle n'endosserait pas pour autant les opinions émises; elle ne serait pas non plus le reflet obligé de la doctrine du régime en place, quel qu'il puisse être.

Si donc le lecteur est intéressé par cette proposition, il peut renvoyer à l'éditeur de cet ouvrage le questionnaire encadré ci-contre. C'est là le point de départ d'une action concrète; qu'elle réussisse ne dépend que de celui — ou celle — qui remplira et expédiera cette première invitation à construire l'École Ouverte...

Questionnaire à retourner à l'éditeur en mentionnant : « Ecole ouverte »

POUR PARTICIPER A LA CREATION DE LA REVUE
« ECOLE OUVERTE »

Nom, Prénom : _____

Date de naissance : _____

Profession : _____

Domicile : _____

_____

Pensez-vous utile la création d'une revue « Ecole ouverte »
telle qu'elle a été définie précédemment ? OUI NON

Pourquoi ? _____

_____

Quelles rubriques aimeriez-vous y trouver ? ENQUÊTES - TABLES RONDES - INTERVIEWS - COMPTES RENDUS D'EXPÉRIENCES - "PORTRAITS" - TRIBUNES LIBRES - NOUVELLES BRÈVES - MOYENS D'ACTION - RENSEIGNEMENTS DIVERS (lesquels) ? _____

AUTRES RUBRIQUES ? _____

_____

Souhaiteriez-vous, le cas échéant :

- Vous y abonner ?
- L'acheter au numéro ?
- En discuter le contenu en groupe ?
- Y participer ? Comment ? (En rédigeant des articles : sur quels sujets ? - En les vendant ? - En la prenant comme prétexte de débat ou de séance de travail publics ? - Autres possibilités ? _____

_____

_____

_____

Quel format préféreriez-vous ? _____

Quelles suggestions formulez-vous quant à sa présentation ? (Mise en pages - Importance des illustrations, des titres, croquis, tableaux, etc. - Plusieurs couleurs ? - Autres suggestions ? _____

_____

_____

Questionnaire à retourner à l'éditeur en mentionnant : « Ecole ouverte »

POUR PROLONGER L'ACTION
DE CE LIVRE

Nom, Prénom : _____

Date de naissance : _____

Profession : _____

Domicile : _____

_____

- Avez-vous apprécié ce Livre-Action ? OUI NON
- Pourquoi ? _____

_____

_____

_____

- Quels passages vous ont le plus intéressé? Pourquoi? (Titres et pages) :

_____

_____

_____

_____

- Quels passages vous ont le plus ennuyé ? Pourquoi ? (Titres et pages) :

_____

_____

_____

_____

- Noms, professions et adresses de personnes susceptibles - selon vous - d'être intéressées par ce Livre-Action :

_____

_____

_____

_____

Ce questionnaire peut être également utilisé avant ou après une séance de travail "ouverte" dont ce livre aurait été le sujet.

Enfin, si le lecteur souhaite — pour le moment du moins — en rester au stade de la méditation solitaire, il peut toujours savourer ces quelques...

Inducteurs

Ce sont des phrases — généralement brèves mais percutantes — qui ne peuvent que le pousser à étendre encore le champ de la réflexion proposée par cet ouvrage; elles peuvent aussi provoquer chez lui une réaction qui lui permettra de découvrir lui-même, par recoupement avec les pages précédentes, de nouveaux chemins.

En voici quelques-unes, cueillies sur les murs lors des « événements » de mai 68 (on en trouvera d'autres dans — par exemple — « Les murs ont la parole », publié chez Tchou); car ce serait pure ingratitude que de ne pas reconnaître ce qu'apportent ces professions de foi à toute personne qui souhaite aider au renouvellement effectif de la pédagogie et à la construction de l'École Ouverte. Même si on laisse de côté l'aspect politique, il faut reconnaître qu'il y a là une « charge pédagogique » indéniable :

— Ici, on spontane.
— L'imagination prend le pouvoir.
— Tout enseignant est enseigné. Tout enseigné est enseignant.
— La Révolution doit se faire dans les hommes avant de se réaliser dans les choses.
— Ma pensée n'est pas révolutionnaire si elle n'implique pas des *actions quotidiennes* dans le cadre éducatif, familial, politique et amoureux.
— Fais attention à tes oreilles, elles ont des murs.
— L'action ne doit pas être une réaction mais une création.
— Une pensée qui stagne est une pensée qui pourrit.
— Les armes de la critique passent par la critique des armes.
— Manquer d'imagination, c'est ne pas imaginer le manque.
— Il ne peut y avoir révolution que là où il y a conscience.
— D'abord, contestez-vous vous-même.
— Ceux qui prennent leurs désirs pour des réalités sont ceux qui croient à la réalité de leurs désirs.
— Le bâton éduque l'indifférence.
— La lucidité est la blessure la plus proche du soleil.

De même dans ces réflexions de quelques « anciens » :

— Chaque homme doit inventer son chemin (Jean-Paul Sartre).
— Il faut parier pour la renaissance. Il ne nous reste plus d'ailleurs qu'à renaître ou à mourir (Albert Camus).
— La vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent (Albert Camus).

Et, enfin, avant de passer à la récapitulation finale, à la table des matières qui est aussi un plan de travail et de réflexion, il n'est pas inutile de revenir sur la pensée de Bernanos placée au début de cet ouvrage :

« J'ai toujours pensé que le monde moderne
péchait contre l'esprit de jeunesse et
que ce crime le ferait mourir. »

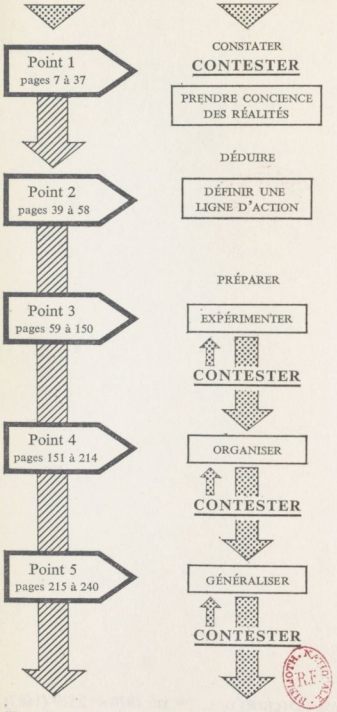
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE
R.F.

TABLE DES MATIERES / PLAN D'ACTION DE « L'ECOLE OUVERTE »

UNE FLÈCHE D'ACTION

Pour toute recherche ou action pédagogiques, voici une DÉMARCHE CONSTRUCTIVE

Ce livre offre à la fois des TÉMOIGNAGES ET DES PROPOSITIONS D'ACTION



Au départ

Certaines constatations

pour aider à prendre conscience des réalités actuelles

Pour définir l'action :

Esprit et principes de base

Action expérimentale

Essais menés dans un collège d'Enseignement technique par une équipe Professeur-Elèves

Action organisée

Propositions pour la mise en œuvre d'une Pédagogie constructive au sein d'une Ecole ouverte

Vers l'action généralisée

L'Ecole ouverte et la Pédagogie constructive, bases et relais d'une Education permanente et populaire

Vers d'autres actions - Selon d'autres méthodes - Avec d'autres moyens - Dans d'autres domaines...

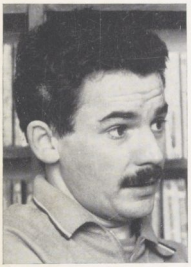
IMPRIMERIE BUSSIÈRE A SAINT-AMAND (CHER) D. L. 1er TR. 1970 N° 2529 (1687)

L'Ecole ouverte

En France, comme ailleurs, le problème primordial, qui recouvre tous les autres, est d'ordre pédagogique : il faut que l'Ecole devienne l'affaire de tous, qu'elle s'ouvre au monde extérieur, qu'elle y prépare les futures générations actives en laissant pénétrer la vie dans ses murs.

Tel est l'esprit des expériences menées et décrites ici par un jeune professeur de Lettres de 31 ans dans un collège d'enseignement technique de province. Mais Bernard Eliade ne se limite pas à l'énumération de critiques sans tendresse et de tentatives qui, tout en ayant le mérite d'exister, restent cependant isolées. Il propose un plan de rénovation simple, réalisable par paliers successifs mais applicable partout dans l'immédiat, sur la base de trois idées-clés : l'ouverture sur le monde contemporain, l'activité prioritaire des élèves, la liaison constante classe-foyer socio-éducatif.

« L'Ecole ouverte » est un livre-action. Ce n'est pas un essai qu'on rejette après lecture pour n'y plus guère penser. C'est un appel direct et précis à chacun des lecteurs concernés — enseignants ou non, parents ou élèves — en faveur d'une éducation véritablement permanente et populaire.



Bernard Eliade

Seuil

Imprimé en France 3-70